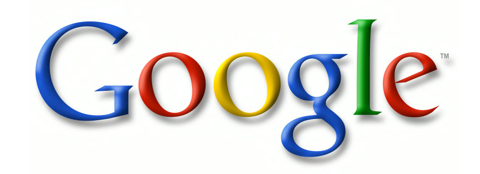


This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

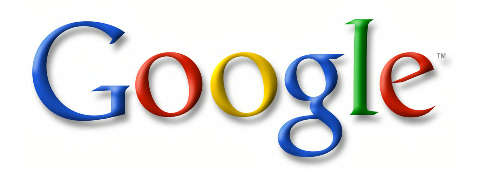
Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at http://books.google.com/



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

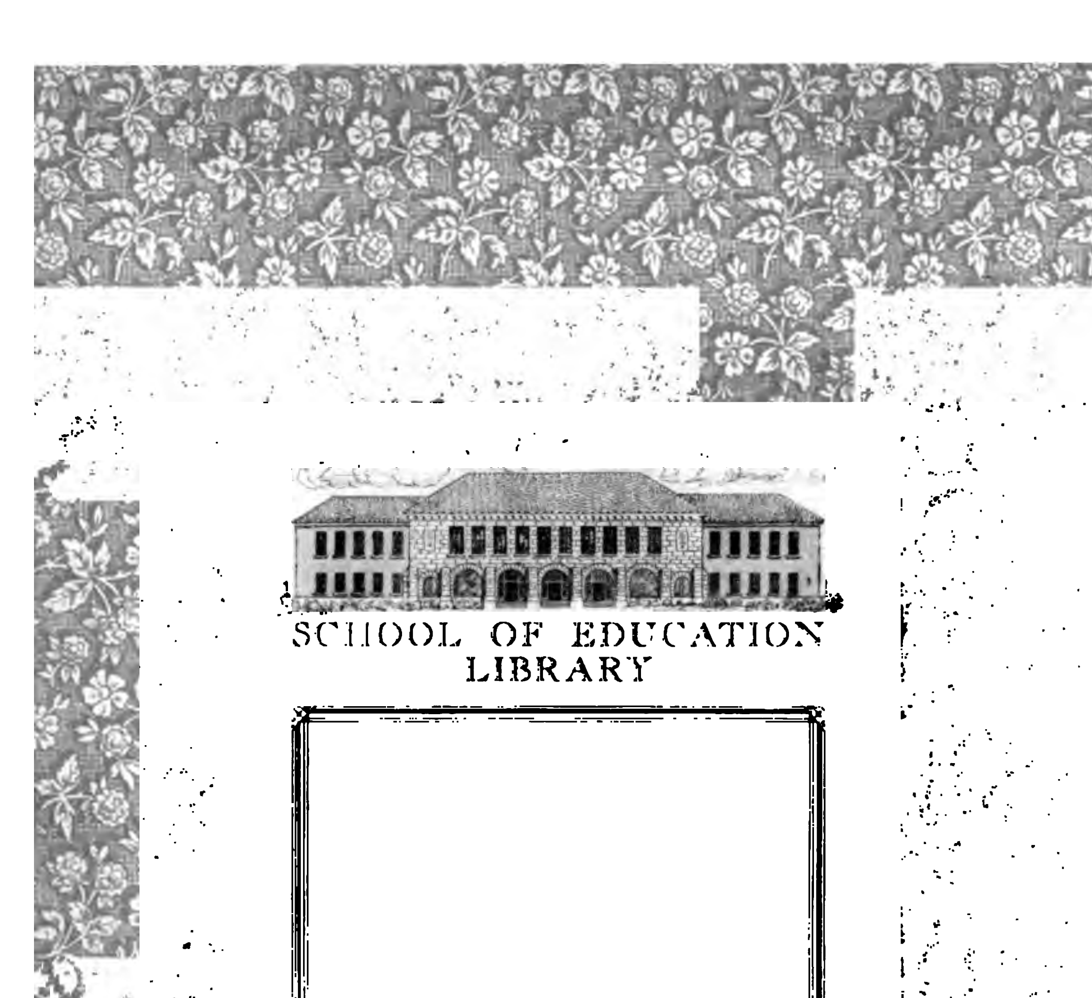
Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

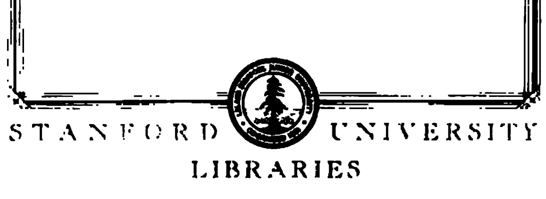
+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.


For Reference


SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY


STANFORD UNIVERSITY
LIBRARIES



64

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

VI

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

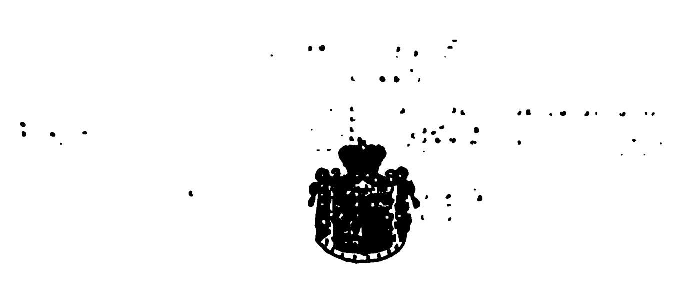
von

W. Rein
Jena

Zweite Auflage

6. Band

Musikalische Erziehung — Präparieren



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

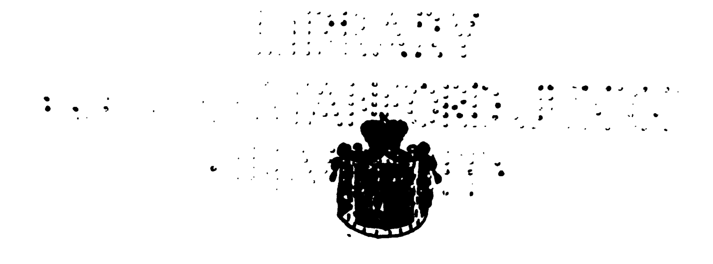
von

W. Rein
Jena

Zweite Auflage

6. Band

Musikalische Erziehung — Präparieren



Alle Rechte vorbehalten

120734
C

Inhaltsverzeichnis





Musikalische Erziehung (Musikunterricht)

1. Geschichtliches. 2. Kunstzwecke und Unterrichtsziele. 3. Lehre und Bildung. 4. Zustände und Einflüsse.

> »Die Musik steht so hoch, daſs kein Verstand ihr beikommen kann, und es geht von ihr eine Wirkung aus, die alles beherrscht und von der niemand im stande ist, sich Rechenschaft zu geben . . . Sie ist eins der ersten Mittel, um auf die Menschen wunderbar zu wirken.«
>
> Goethe

> »Der Deutsche liebt die Musik ihrer selbst willen — nicht als Mittel zu entzücken, Geld und Ansehen zu erlangen, sondern weil sie eine göttliche, schöne Kunst ist, die er anbetet und die, wo er sich ihr ergibt, sein Ein und Alles wird.«
>
> Richard Wagner

Goethe warnt einmal davor, »die Grenzen seiner Ausbildung zu weit zu stecken«, und wenn man auf der einen Seite klagen hört, daſs der Jugend viel zu viel aufgebürdet werde, auf der anderen den Bildungsstoff immer weiter anwachsen sieht, so kann man zweifeln, ob die Musik zu denjenigen Gegenständen zu rechnen sei, welche für die Erziehung in Betracht kommen um so mehr, als nach der oben genannten Autorität »die Musik ganz etwas Angeborenes, Inneres ist, das von auſsen keiner groſsen Nahrung und keiner aus dem Leben gezogenen Erfahrung bedarf.« Allein den mancherlei, oft mehr zufälligen Eindrücken als tieferem Nachdenken entstammenden Aussprüchen von bedeutenden und unbedeutenden Männern steht die unableugbare Tatsache gegenüber, daſs von allen Künsten die Musik am tiefsten in die verschiedenen Lebensinteressen verflochten, daſs sie eine wirkliche Lebensmacht ist. Es lieſse sich daher schwerlich verantworten, wenn gerade die Überlegungen an ihr vorbeigehen wollten, welche sich mit den bei der Formung des menschlichen Innern beteiligten Einflüssen vorzugsweise befassen und deren Leitung und Beherrschung erstreben. Auch mit der Geschichte würde man sich dadurch in Widerspruch setzen.

1. Das Altertum hat der Musik einen wesentlichen Anteil an der Bildung des Menschen zugewiesen, und wie immer wir uns ihre Eingliederung in das Erziehungsganze psychologisch zurecht legen mögen, — in der öffentlichen Meinung stand ihre Bedeutung als eines der wichtigsten Bildungsmittel so fest, daſs die beiden groſsen Erziehungstheoretiker ihr eine der ersten Stellen in ihren Systemen anweisen. Plato verlegt den entscheidenden Teil der Erziehung in die Musik, (κυριωτάτη ἐν μουσικῇ τροφή) weil Rhythmus und Harmonie am mächtigsten die Seele packen, und er stellt ihre ästhetische Wirkung so hoch, daſs er dem nach dieser Seite wohl Erzogenen auch auf anderen Gebieten den rechten

Geschmack zutraut, wie er denn auch der Meinung Ausdruck gibt, Neuerungen seien in musikalischen Dingen unbedingt abzulehnen, weil das Wohlgefallen an denselben von da zu Sitten, Gewöhnungen und Gesetzen verderbend weiterschreite.*) Aristoteles bekundet seine hohe Schätzung des Gegenstandes schon dadurch, dafs er ihm die breiteste Auseinandersetzung widmet.**) Obgleich er die Bedenken gegen die pädagogische Verwendung der Musik wohl zu würdigen weifs, so kommt er doch zu dem Schlusse, dafs die Musik gleich sehr an Bildung, Spiel und edler Unterhaltung teilhabe. Doch sei letzteres nur ein gelegentlicher Nutzen gegenüber dem höheren Zwecke, auf die Sittlichkeit zu wirken. Dies geschehe dadurch, dafs sie die Seele mit Begeisterung erfülle.***) Tatsache sei auch, dafs wir durch Anhören z. B. von Liedern eine Veränderung unserer Gemütsstimmung erleiden. Die Jugend müsse sich daher lernend und übend mit Musik beschäftigen und wäre es auch nur, weil es unmöglich oder doch höchst schwierig, ein gründlicher Beurteiler dessen zu werden, was man nicht selbst getrieben hat. Virtuose Behandlung von Instrumenten sei allerdings nicht nur nicht nötig, sondern vom Übel, weil Fachvirtuosen, welche die Kunst nicht um ihrer sittlichen Vervollkommnung willen treiben, sondern des Gewinnes wegen, zu den Handwerkern zählen.†) Auf diese Dinge habe man sich nur soweit einzulassen, als erforderlich sei, sich an den Schönheiten der Melodien und Rhythmen mit Verständnis zu erfreuen, und sich somit über jenes blofse allgemeine Behagen an der Musik zu erheben, das auch bei Tieren und Kindern vorkomme. Sachlich habe sich übrigens das Instrumentale stets dem Vokalen unterzuordnen.

Trotz alledem wäre es ein unentschuldbarer Irrtum, das hier über Musik Gesagte kurzweg auf unsere gegenwärtige musikalische Auffassung zu übertragen, »Die Musik im griechischen Altertum war. wie Ed. Hanslick bemerkt (Vom Musikalisch-Schönen S. 145 usw.) nicht Kunst in unserem Sinne. Klang und Rhythmus wirkten in fast vereinzelter Selbständigkeit . . . Musik in der modernen, künstlerischen Bedeutung gab es im klassischen Altertume nicht . . . Der Mangel an Harmonie, die Befangenheit der Melodie in den engsten Grenzen rezitativischen Ausdruckes, endlich die Entwicklungsunfähigkeit des alten Tonsystems zu wahrhaft musikalischem Gestaltenreichtum machten eine absolute Bedeutung der Musik als Tonkunst im musikalischen Sinn unmöglich.«

Den Alten folgt in der Pflege der Musik die Kirche. Die musikalische Erziehung steht im Dienste des Kultus und besondere Sängerschulen suchten sie zu fördern. Nach Chrodegang von Metz »sollen die Melodien der Sänger das Volk zur Liebe himmlischer Dinge erheben, sowohl durch die Anmut der Worte als der Töne.«*) Lange behauptete sich die Metzer Musikschule an erster Stelle. Später wetteiferte mit ihr St. Gallen und machte sich in Theorie und Praxis einen musikalischen Namen. Gerade auf diesem Gebiete war es den Gelehrten des Mittelalters vergönnt, über das Altertum hinauszukommen. In-

*) Vergl. Platos Staat. III, 12. IV, 3. Aufserdem A. Kapp, Platons Erziehungslehre 1833. S. 98 usw.

**) Vergl. Aristoteles' Politik VIII, 5, 6 und 7. Dazu A. Kapp, Aristoteles' Staatspädagogik 1837. S. 144 usw.

***) »Überhaupt scheint eine Art Verwandtschaft zwischen der Seele und den Harmonien und Rhythmen stattzufinden.« VIII, 5. »Wir halten zugleich fest, dafs man die Musik nicht nur eines, sondern mehrerer nützlicher Zwecke wegen treiben soll, nämlich erstens der sittlichen Bildung und jener erleichternden Befreiung der Gemütsaffekte wegen, die ich Katharsis nenne — zweitens soll man sie zum Behufe eines sinnvollen Genusses der Mufse und drittens zur Abspannung und Erholung von angespannter Tätigkeit treiben.«

†) Übrigens macht Aristoteles einem »rohen Publikum« gegenüber, »das aus niederen Handwerkern, Arbeitern und anderen dergleichen Leuten besteht«, das Zugeständnis, dafs auftretende Virtuosen auf den Geschmack desselben in der Weise Rücksicht nehmen, dafs sie Melodien »von einem stark ins Ohr fallenden und überstark gefärbten Charakter« wählen, weil »jedem nur das Vergnügen gewährt, was seiner eigenen Natur entsprechend und verwandt ist.« VIII, 7.

*) Vergl. O. Denk, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens (Mainz 1892) S. 274, wo wir auch die noch heute sehr beherzigenswerte Bemerkung Chrodegangs lesen: »Die aber in der Kunst des Gesanges weniger erfahren sind, sollen, bis sie besser unterrichtet sind, schweigen, anstatt durch Singen, wenn sie es nicht können, die Stimmen anderer mifstönig zu machen.«

dem sie nach Methoden für den schwierigen Gesangunterricht suchten, kamen sie allmählich »von der schwer verständlichen Neumenschrift zu einer besseren Notation« und dem dadurch erleichterten Lehrverfahren entsprach der Erfolg. Während jedoch sämtliche Schüler meist unter schweren Mühen und in harter Zucht die Gesangskurse durchmachten, widmeten sich die Begabteren nach Absolvierung der Arithmetik auch der Theorie. Denn »wer nur gut zu singen verstand oder es zu einer groſsen technischen Fertigkeit im Spielen verschiedener Instrumente gebracht hatte, galt deshalb noch nicht als ein Musiker.« *)

Noch Jahrhunderte blieb die Tonkunst an die Kirche gebunden. Die kunstvolleren Formen des Kirchengesanges, den auch allmählich die Orgel immer allgemeiner zu unterstützen begann, stellten allerdings an die Singchöre immer gröſsere Ansprüche, und es war vielfach für die Schulen sehr schwer, denselben zu genügen, wenn sie auch durch das Interesse, welches Fürsten, Städte und Private der Sache entgenbrachten und mitunter durch Stiftungen betätigten, allerhand Förderung erfuhren. Die unter Herzog Abrecht V. von Bayern 1569 entworfene Schulordnung enthält die bemerkenswerte Bestimmung: »Und nachdem von alter in der chatholischen Kirche Herkommen, daſs den Layen gestat und zugelassen worden, ihre Andacht mit deutschem Gesang auch zu erzaigen, soll man das mit nichten abgehn lassen;« **) und Forkel nennt insbesondere die Städte Augsburg und Nürnberg als diejenigen, welche, durch ihre Handelsbeziehungen zu den Niederlanden von dorther musikalisch beeinfluſst, am frühesten für die Einführung der Figuralmusik sorgten. Ein Bild von dem Unterricht selbst erhalten wir durch die Mitteilungen, welche D. E. Beyschlag in seinem »Versuch einer Schulgeschichte der Reichsstadt Nördlingen« aus der Schulordnung vom Jahre 1522 über den »aufsteigenden« Musikunterricht macht. Danach sollten die Schüler der vier Klassen in drei »Haufen« geteilt werden, »deren jeder an den Nachmittagen des Samstags und der Feierabende besonders sollte unterrichtet werden«. In der oberen Abteilung, in welcher »die zwo ersten Sessionen zusammengezogen sind«, zerfällt der Unterricht in einen theoretischen und einen praktischen Teil, bei welch letzterem man sich zuerst mit dem Text und dann mit der Melodie zu beschäftigen hat. *) Die Gesänge werden »nach Gewohnheit der Zeit und der Kirchen« gewählt. Die untere Abteilung sollte nur etwas nach dem Gehör singen lernen, »soviel es durch Übung gesein mag on sondere ernstliche straf«. Eine wesentliche Förderung lag für den Gesangunterricht in der Einrichtung, sowohl die Vormittags- wie die Nachmittagsstunden mit Chorgesang zu beginnen und zu schlieſsen.

Die Gestalt, in welcher sich die Musik auſserhalb der Kirche präsentiert, kann sie nicht empfehlen, am wenigsten als Bildungsmittel. Während es nicht an Fürsten fehlte, welche hervorragende Tonmeister in ihre nächste Umgebung zogen und mit Ehren überhäuften, stehen im allgemeinen die Vertreter der praktischen Musik, zünftig zusammengetan, keineswegs in besonderem Ansehen; und wenn schon Kaiser Maximilian I. gegen den Vorwurf in Schutz genommen werden muſs, er habe nur »Sänger und Pfeifer zu Vertrauten gewählt,« so steigerte sich diese negative Schätzung noch in den folgenden Jahrhunderten.

*) Vergl. Frz. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des XIII. Jahrhunderts (Stuttgart 1885) S. 140 usw. »Is vero est musicus, qui ratione perpensa scientiam canendi non servitio operis sed imperio assumpsit speculationis.« (Bei Gerbert, de musica sacra.)

**) Günthner, S. Geschichte der liter. Anstalten in Bayern. III. Bd. (Was hat Bayern für Wissenschaften und Künste getan?) S. 299.

*) »In der ersten halben Stunde sollte er ihnen in der Musica die notdürftigsten Anfäng der Stymmen Verwandlung und Tonung beim kürzesten eröffnen, und sie über den nächst vorangegangenen Unterricht davon wohl befragen. In der zweyten halben Stunde sollte er Inen die Text aller gesang, sonderlich für die Vesper den gewonlichen Gesang ains Responsoriums und einer Antiphon . . . . schleinig und allein aus den gesangbüchern verteutschen. Darauf in der zweyten Stund sollte er diese verteutschte Gesänge nach undderricht der Musik solmisiren und Inen die Fall der tön züchtiglichen bedeuten, und nochmals mit Inen messiglichen und nit zu schnell hoch oder zu nider mit Fleiſs singen.« Beyschlag a. a. O. Drittes Stück. S. 11.

Auch die Reformation hat hieran trotz Luther, der bekanntlich vor der »durch die Kunst geschärften und polierten Musika« allen Respekt hat, nichts Wesentliches geändert, und da, wo Interesse vorhanden, befolgt man im allgemeinen die von Aristoteles den persischen und medischen Königen zugeschriebene Weise, »sich durch andere ausübende Künstler Genufs und Kennerschaft zu verschaffen«.

Erst als auf Grund der gesteigerten Kunstmittel immer gewaltigere Schöpfungen das Dasein einer wirklichen Tonkunst bekundeten, als die brauchbaren musikalischen Instrumente, welche nach der Meinung Forkels »der getreueste und wichtigste Abdruck des musikalischen Wissens eines Volkes sind,« sich vervollkommten und mehrten, als die Reproduktion dieser Werke sich zu einer Aufgabe gestaltete, welcher nur besonders geschulte Kräfte gewachsen waren, eröffneten sich auch für die musikalische Bildung Aufgaben, die nur durch besondere Veranstaltungen gelöst werden konnten. Von hier begreift sich die Entstehung von Konservatorien und Musiklehranstalten, deren Anfänge in Italien zu suchen sind und bis ins sechzehnte Jahrhundert zurückreichen, aber auch als Begleit- und Folgeerscheinung das Aufkommen des musikalischen Dilettantismus. Beide stehen in einer innigeren Wechselwirkung, als es vielleicht oberflächlicher Betrachtung erscheint, und wenn es im Interesse einer gedeihlichen Kunstentwicklung beklagt werden mufs, dafs das musikalische Unterrichtswesen leider noch immer in der Hauptsache sich in Privathänden befindet und dabei Kunst und Geldspekulation nur zu oft einen ungleichen Kampf kämpfen, so kommen diese Mifsstände auch in der Qualität und Wirkungsweise des Dilettantismus zum Ausdruck. —

2. Kunstzwecke und Unterrichtsziele. Es blieb unserem Jahrhundert vorbehalten, über Musik tiefer dringende Überlegungen anzustellen. Doch hat die Eigenart dieser Kunst, »die keinen Stoff hat, der abgerechnet werden müfste, die ganz Form und Gehalt ist und alles erhöht und veredelt, was sie ausdrückt,« auch gar manchen ihrer Verehrer in Versuchung geführt, nicht auf dem Wege mühsamer Analyse, sondern durch eine Art von orakelhafter Verkündigung hinter ihr »Wesen« kommen zu wollen, eine Versuchung, der selbst ein so scharfsinniger Denker wie Schopenhauer nicht widerstehen konnte, wenn er auch seine metaphysischen Aufschlüsse, wonach die Musik »das Nachbild eines Vorbildes ist, das selbst nie unmittelbar vorgestellt werden kann, zu beweisen für wesentlich unmöglich erkennt.«*) Die Klippe, an welcher alle derartigen Versuche scheitern müssen, ist schon in dieser Schopenhauerischen Aufstellung angedeutet; sie besteht darin, dafs man sich auf dem Gebiete des Unvorstellbaren bewegt, wie wenn es vorstellbar wäre, dafs das Bestreben, das Unsagbare verständlich zu sagen, dazu zwingt, das Ausdrucksmaterial Gebieten zu entlehnen, welche nur durch Analogie und Proportion mit dem zu verdeutlichenden Gegenstande in associativer Beziehung stehen, und dafs daher die Neigung, sich in phantastisch symbolistischen Wendungen zu ergehen, sich schrankenlos betätigen kann. In der Hauptsache stammen von hier auch die Nöte der musikalischen Kritik und einer gewissen Art von musikalischer Schriftstellerei überhaupt. Uneingeschränktes Schwelgen in bilderreichen Umschreibungen, in blendenden Gleichnisreden und unbeweisbaren Behauptungen, skrupellose Herübernahme von Gebilden des abstrakten Denkens auf ein Gebiet, wo es sich um Anschauungen allereigenster Art handelt, kühne Verwechselung von plausibeln Ausdeutungen rein subjektiver Eindrücke mit objektiv Gegebenem — das alles hat jenes wortreiche, in allen Farben schillernde und doch im Grunde erschreckend gedankenleere Sprachgemenge erzeugt, aus dem sich leider nicht immer nur die bedeutungslose Tageskritik mit Stoff versorgt, und damit einen Zustand herbeiführen helfen, in dem jeder es wagen darf, sachverständig über Dinge zu reden, über die er weder gedacht noch je zu denken Lust und Fähigkeit besitzt.

Um festen Boden zu gewinnen, gibt es zwei Wege, den historischen und den physiologisch-psychologischen. Die Ausbeute, zu welcher der erste führt, ist von wenig Wert. Während Darwin**) glaubt,

*) A. Schopenhauer. s. W. II. S. 303.
**) Vergl. das XIX. Kap. im II. Bd. von Ch. Darwin: Die Abstammung des Menschen

die Musik sei ursprünglich als sexuales Reizmittel ausgebildet worden und die charakteristische Eigenart ihrer Wirkung »in der Stärke und Unbestimmtheit der erregten Gefühle findet,« indem sie »in vager und unbestimmter Form die starken Leidenschaften einer vergangenen Zeit in uns wachrufe«, behauptet H. Spencer »dafs die Musik ihre wesentliche Quelle in den Kadenzen der leidenschaftlich erregten Rede habe«, von der Anschauung ausgehend, dafs die gefühlsbewegte Rede und die Musik, insbesondere der Gesang, dieselben charakteristischen Merkmale besitzen. Schon der Engländer E. Gurney hat in gründlichen Erörterungen die Spencerschen Aufstellungen als unzutreffend zurückgewiesen, weil sie sich weder mit den erweislichen Anfängen noch mit der höheren Ausbildung der Musik vertragen. Auch die Ansicht Darwins wird, abgesehen davon, dafs sie in ihrer Unbestimmtheit wirklichen Aufschlufs nicht gibt, durch Tatsachen nicht gestützt. E. Grofse hebt in seinen lehrreichen Untersuchungen über die Anfänge der Kunst hervor, dafs die Erwartung, die primitive Musik in irgend einer näheren Beziehung zum geschlechtlichen Leben zu finden, durch die Tatsachen nicht erfüllt werde. Derselbe kommt nach sorgfältiger Durchforschung des hierher gehörigen Materials zu dem Ergebnis, dafs die Musik ursprünglich einen gewissen Zusammenhang mit dem Krieg zeige, durch den Rhythmus jedoch in einer besonders innigen Verbindung mit dem Tanz stehe und an dessen sozialisierenden Wirkungen wesentlichen Anteil habe. Im übrigen, meint er, sei ihre Wirkung so hinzunehmen, wie sie sich uns gebe, — als eine Gemütsbewegung, die im wesentlichen durchaus eigener Art sei. Er beruft sich dabei auf eine Äufserung des genannten Gurney, welche in der Hauptsache dahin lautet, dafs die eigentümliche Wirkung der Musik unanalysierbar sei*) und verweist zum Belege dafür auf das merkwürdige Verhältnis der Buschmänner zur Musik, deren relativ hohe musikalische Begabung nach seiner Meinung auch ein interessantes Licht wirft auf den Zusammenhang von Musik und Kultur. — So wird es denn wohl noch bei dem Urteil Robert Schumanns bleiben, dafs »die Musik die Waise, deren Vater und Mutter keiner nennen könne und vielleicht sei es, dafs gerade in dem Geheimnisvollen ihres Ursprunges der Reiz ihrer Schönheit liege.«

Weit ergiebiger sind die Betrachtungen, welche von der psychologischen Seite anheben. Obenan steht in dieser Hinsicht G. Th. Fechner, welcher in seiner Vorschule der Ästhetik unter der Überschrift »der direkte Faktor in der Musik« (S. 158) mit der ihm eigenen Klarheit und Schärfe eine mustergültige Analyse der musikalischen Grundtatsachen gegeben hat. Indem er Tempo, Takt, Rhythmus, sowie das Auf- und Absteigen in der Skala der Stärke und Höhe der Töne einerseits von ihren durch die Obertöne vermittelten Verwandtschaftsbeziehungen andrerseits scheidet, wird es ihm dadurch möglich, den musikalischen Eindruck in ein Stimmungselement und in ein an Empfindung von Harmonie und Melodie geknüpftes, eigentlich musikalisches Element zu zerlegen. Die Stimmungen nennt er lebensverwandt, sofern »die musikalischen an solche anklingen oder mit solchen übereinstimmen, die auch ohne Einwirkung der Musik im Menschen da sein können«. Auf der Gleichartigkeit des Ausdrucks beruht die Möglichkeit ihrer musikalischen Erregung. Gefühle dagegen, denen es eigentümlich, dafs sie mit den verschiedensten Associationsvorstellungen kompliziert sein können, ver-

---

wo er auch aus den chinesischen Jahrbüchern den Satz anführt: »Musik hat die Macht, den Himmel auf die Erde niedersteigen zu lassen.« Auch eine Stelle im 8. Kap. von »Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei Menschen und Tieren« gehört hierher.

*) Vergl. E. Grofse, Die Anfänge der Kunst. Kap. X. Derselbe zitiert aus Gurney, Power of Sound folgende Stelle: »Das erste Charakteristikum der Musik, das Alpha und Omega ihrer Wirkung ist dies: — sie bringt in uns eine emotionale Erregung von grofser Stärke hervor, die in keine einzige Klasse unserer sonstigen emotionalen Erregungen eingeordnet werden kann. Soweit sie sich überhaupt beschreiben läfst, gleicht sie einer Mischung von starken Gemütsbewegungen, welche in eine ganz neue Erfahrung umgewandelt sind. deren einzelne Elemente zu sondern wir uns stets vergebens bemühen, denn Siegesfreude und Zärtlichkeit, Sehnsucht, Schmerz und Befriedigung, Nachgeben und Drängen — alles scheint auf einmal da zu sein. Und trotzdem ist das endliche Resultat nicht im mindesten verworren und zweifelhaft.« S. 204.

mag die Musik nur soweit zu beeinflussen, als sie am Charakter einer Stimmung teil haben, nicht aber so, dafs sie solche Vorstellungen hervorrufen könnte. Für das spezifisch musikalische Element gibt es in unserem Erfahrungskreise keine Analoga. Daher sind alle Betrachtungen und Behauptungen, die sich auf diesem Boden bewegen, Gleichnisreden von rein subjektivem Wert. Gleichwohl kann die Musik Beziehungen zur Welt aufser der Musik gewinnen, denn es gibt auch eine begleitende Musik. Dieser Tatsache ist nach Fechners Meinung Hanslick in seinen sonst zutreffenden Auseinandersetzungen nicht gerecht geworden.

In feinsinnigen psychologischen Ausführungen hat M. Lazarus im dritten Bande seines »Leben der Seele« diese Analyse fortgesetzt. An dem Leitfaden der Apperzeptionsprozesse findet er in der Wirkung der Musik eine ästhetische, pathetische und symbolische Seite, während er für den associativen Faktor nicht nur eine je nach der individuellen Zufälligkeit wechselnde subjektive, sondern auch eine allgemeine, objektive, in gewissem Sinn Gemeinschaft bildende Bedeutung in Anspruch nimmt. Indem er dabei hervorhebt, dafs die Wirkungen je nach den allgemeinen psychischen Lebensformen sich ändern, löst sich ihm das objektiv Gegebene von dem durch den Hörer Hinzugebrachten. Daher gibt er zwar zu, dafs durch Apperzeption auch Gedanken sich mit der Musik verbinden können, betont aber ihre embryonische Unfertigkeit, ihre vorsprachliche Gestaltlosigkeit, sieht in der logischen Unbestimmtheit des musikalischen Gedankens gerade einen Vorzug*) und hält für ausgemacht, dafs die Musik auch Gefühle nur darstellen aber nicht erzeugen könne.

So dürften die Gedanken Fechners glücklich weitergeführt und insbesondere Hanslick gegenüber, welcher in einseitiger, um nicht zu sagen eigensinniger Weise den rein formalen Standpunkt festhält, die mannigfaltigen Verbindungsfäden blofs gelegt sein, welche von der Musik zum gesamten psychischen Leben hinüber leiten und sie den Geniefsenden so bedeutungsvoll erscheinen lassen.

Indem die Musik ihren künstlerischen Beruf ausrichtet, wirken beide Faktoren, der direkte und der associative, zusammen, und ihre wesentlichste Macht beruht gerade darauf, dafs das, was die analytische Betrachtung getrennt vorstellt, auf den Höhepunkten des Geniefsens, vielleicht auch des Schaffens in unbewufster Einheit das psychische Leben beherrscht. Weil aber »ihr ganzer Effekt, um mit Schiller*) zu reden, darin besteht, die inneren Bewegungen des Gemüts durch analogische äufsere zu begleiten und zu versinnlichen, weil der Tonsetzer blofs das Gemüt zu einer gewissen Empfindungsart und zur Aufnahme gewisser Ideen stimmt, und einen Inhalt dazu zu finden der Einbildungskraft des Zuhörers überläfst«, weil »die Formen,**) welche die Musik gibt, an keinen begrifflichen Inhalt binden, aber dennoch jeden zulassen, indem sie musikalischen Formen die allgemeinsten Formen jedes Geschehens, an welches sich geistige Tätigkeit knüpfen kann, in Tönen wiedergeben«, weil »die Musik der Algebra***) zu vergleichen ist«, und dieselbe Musik die verschiedenste Wortauslegung finden kann, ohne dafs irgend eine die erschöpfende ist, da sich ihr flüssiges Wesen nicht fixieren und das Unaussprechliche nicht aussprechen läfst, — darum ist es vor allem der associative Faktor, welcher die Musik so reich macht und sie mit der gesamten Kulturentwicklung in Beziehung setzt. »Die abstrakte Form für sich .... die wohlklingende Melodik und Harmonik der Töne kann sinnlich wohlgefällig sein und ästhetisch wirken; aber dieser Eindruck empfängt eine bedeutsame Steigerung in dem Mafse, als es der associativen Tätigkeit, der unwillkürlichen Vergleichung gelingt, diese

*) Interessant ist, dafs Felix Mendelssohn gerade das Gegenteil behauptet: »Das, was mir eine Musik ausspricht, die ich liebe, sind mir nicht zu unbestimmte Gedanken, um sie in Worte zu fassen, sondern zu bestimmte. So finde ich in allen Versuchen, diese Gedanken auszusprechen, etwas Richtiges, aber auch etwas Ungenügendes. Dies ist die Schuld der Worte, die es eben nicht besser können.« Lazarus a. a. O. S. 170.

*) Über Matthissons Gedichte. W. XV. S. 171 und 172.

**) Wallaschek, R. Ästhetik der Tonkunst. S. 230.

***) M. Hauptmann, Natur der Harmonik und Metrik II. § 188.

formalen Elemente zugleich zu beseelen, sie als schön geformte Zeichen innerer Vorgänge oder als Erlebnisse zu deuten.«*)

Wie demnach der gesamte Kulturinhalt den produktiven Künstler nach dem Maſse seiner Bildung beeinfluſst, so wirkt er auf den Genieſsenden zurück, nicht gleich aber analog. Der vorsichtige Fechner läſst »das ganze geistige Besitztum des Menschen durch den Eingriff der Musik in Schwingungen versetzt werden«, Lazarus spricht von einer »Veränderung unserer geistigen Atmosphäre« und Lotze findet die Aufgabe der Tonkunst darin, »das tiefe Glück auszudrücken, das in dem Bau der Welt liegt, und von welchem die Lust jedes einzelnen empirischen Gefühls nur ein besonderer Widerschein ist«.

Doch wie immer man diesen Gedanken zum Ausdruck bringen möge, — man wird weder Kant zustimmen, wenn er der Musik »mit Rücksicht auf die Kultur, die sie dem Gemüt verschafft, den untersten Platz anweist,**) weil sie bloſs mit Empfindungen spiele«, noch E. Groſse von Übertreibung freisprechen können, wenn er unter Berufung auf gewisse Erscheinuugen unter den Naturvölkern und auf die musikalischen Leistungen von Deutschen und Engländern verweisend, zwischen Musik und Kultur ein durchaus indifferentes Verhältnis behauptet. Trotz ihrer Eigenart wirkt die Musik wie die Kunst überhaupt, wie denn schon von Schiller darauf aufmerksam gemacht wurde, daſs die verschiedenen Künste infolge ihrer Vollendung »in ihrer Wirkung auf das Gemüt einander immer ähnlicher werden«. Wie alles Kunstschaffen eine Entladung, so ist jede Kunstwirkung in in ihren Anfängen eine Art von Entrohung, und je mehr sie mit dem geistig wachsenden Menschen aufsteigt und in ihm sekundäre Gefühle auftreten, desto mehr wandelt sich die erst negative Wirkung in eine positive. Sie erhebt und veredelt. Indem sie den Menschen aus dem sinnlichen Gebiet in ein ideelles geleitet, versetzt sie ihn in ein jeder Kunst eigentümliches Reich der Ordnung und Harmonie. Indem sie die höhere Gefühlsschichte in einen Prozeſs der Klärung, Reinigung und Idealisierung hineinzieht, wird sie in gewissem Sinne zu einer Propädeutik für die »ethische Entselbstung des Willens«. Die eigentümliche Weise, in welcher gerade die Musik das Gefühl idealisiert, sichert ihr unter allen Künsten, als dem originalsten Erzeugnis des menschlichen Geistes, eine Ausnahmestellung.*) In ihren Schöpfungen prägt sich daher auch ein ganz besonderes Stück der kulturgeschichtlichen Entwicklung aus, und daran nicht teilhaben oder nicht teilnehmen können, bleibt unter allen Umständen ein Mangel, mögen die von solchem Miſs-

*) Jodl, F., Psychologie S. 712.
**) Kritik der Urteilskraft. § 53.

*) Der Italiener Mario Pilo läſst sich in seiner »Psychologie der Musik, Gedanken und Erörterungen« (Deutsche Ausgabe von Ch. D. Pflaum, Leipzig 1906) S. 152 also vernehmen: »Wenn man den Versuch machte, alle Urteile, die in den verschiedenen Zeiten und Ländern über die Eigenschaften der Musik abgegeben worden sind von Männern und Frauen, Berufsleuten, Dilettanten und Profanen, von Denkern, Gelehrten und Künstlern, von Leuten mit wenig oder viel Bildung, mit schlauem oder naivem, gutem oder schlechtem, asketischem oder ungläubigem Sinn — all diese Urteile in vier Kategorien zu gruppieren, so dürfte sich, wie ich schon früher angedeutet habe, die geringste Zahl in der Gruppe derer finden, welche aus der Musik ein reines, wenn gleich kompliziertes und erlesenes Spiel des Gehörsinnes machen; sehr viele ständen zugunsten der Annahme, daſs sie vor allem die besondere Sprache des Gefühls sei; ein kleineres Häuflein würde sich zugunsten der intellektuellen Musik aussprechen, mag man diese nun im Sinne einer noch unvollkommenen Sprechweise verstehen, die sich vor all den unendlich verschiedenen Idiomen der Welt durchzusetzen vermag, oder mag man sie als Ausdruck einer besonderen, von sprachlichen völlig unterschiedenen Art von Begriffen anerkennen; hingegen nähme der, wenn nicht gröſste, so gewiſs beste Teil der Urteilenden, der gebildetste und unter jedem Gesichtspunkte höchststehende, kurz der zu allen Zeiten als aristokratisch anerkannte Teil entschieden Partei für eine Musik, die zu der erhabenen Aufgabe berufen wäre, eine Stimme des Ideals zu sein.

Erhabene und höchste, jedoch nicht einzige Aufgabe. Die Wahrheit ist nach meiner Ansicht, ... daſs die Musik Empfindungen und Anschauungen, Gefühle und Affekte, Begriffe und Gedanken, Träume und Strebungen ausdrücken kann, daſs sie die Ohren belustigen, die Herzen pochen lassen, die Geister befangen machen, die Gemüter in Verzückung bringen kann, daſs sie aber nur für diese letzte und höchste unter den menschlichen Regungen eine entschiedene, unbestreitbare Überlegenheit über jede andere Kunst besitzt, kurz, daſs der Ausdruck dieser ihre spezifische Mission ist.« Vergl. S. 152 und 153.

geschick Betroffenen nun Kant, Lessing oder Maupassant heifsen.

Von hier ergeben sich Notwendigkeit und Pflicht der musikalischen Erziehung von selbst. Wenn die Musik dem Menschen soviel zu bieten hat, wie sie in Wirklichkeit bietet, so haben all' diejenigen, welchen die Natur die entsprechende Begabung nicht versagt, ein Recht darauf, dafs ihnen die musikalischen Schätze ebenso zugänglich gemacht werden wie etwa die literarischen und wenn es abgeschlossene Geistesprovinzen nicht gibt, vielmehr die in Betracht kommenden psychischen Prozesse in einer engen Beziehung zur gesamten Geistesverfassung stehen, dann kann es für die Lösung der Erziehungsaufgabe nicht gleichgültig sein, ob irgend eine Seite ohne Pflege bleibt oder verkümmert, während sie zum Gedeihen des Ganzen beitragen sollte. Denn die Erziehung ist nur stark als einheitliche Macht, die alle Sonderzwecke in einem Endzweck zusammenfafst.

Wenn wir daher auch Palmer*) zugeben wollen, dafs die Beschäftigung der Jugend mit Musik schon als sittliches Schutzmittel einen gewissen Wert habe, wenn wir sie auch gern als einen Schmuck des Lebens anerkennen und Goethe zustimmen,**) welcher »gesellige Verbindung der Menschen, ohne bestimmtes Interesse, mit Unterhaltung« unter den vorteilhaften Wirkungen des musikalischen Dilettantismus aufzählt, oder auch Wieland beitreten können, wenn er meint »in der Musik ganz unerfahren zu sein, stehe einem wohlerzogenen Menschen übel an,« während umgekehrt Kant***) die Musik eines »gewissen Mangels der Urbanität und der Aufdringlichkeit« beschuldigt, — so wird man doch durch solche Schätzungsmethoden ihrer Bedeutung nicht gerecht. Wo sie nicht mehr will, als den Menschen in angenehmer Weise über leere Zeitstellen hinwegtragen, wo sie nur als willkommener Empfehlungsbrief gilt für begehrte Gesellschaftsmenschen, wo sie blofs als Mittel gewertet wird, Lücken und Verlegenheiten zuzudecken und Personen und Gesellschaften zur Dekoration zu dienen, — da ist es um ihre Würde geschehen und in der Kantischen Dreiheit von Empfindungsspielen, Glücksspiel, Gedankenspiel und Tonspiel verbleibt ihr schliefslich nur noch, wie Herder in bitterer Ironie bemerkt, die Aufgabe »zur heilsamen Erschütterung des Zwerchfells und zur gesunden Verdauung« beizutragen.

In der Tat wäre das Verhältnis der Musik zu dem edleren Inhalt des menschlichen Lebens kein innigeres und tieferes, käme ihr nicht ein wesentlicher Anteil zu an der Humanisierung des Menschen, dann hätte die Erziehung nichts mit ihr zu tun. Nun gibt es aber einen immerhin erheblichen Bruchteil der Menschen, die nur durch sie und ihre Schöpfungen jene tiefe ästhetische Wirkung erfahren, welche Schiller als die »Reinheit und Integrität unserer Menschheit«, »als eine hohe Gleichmütigkeit und Freiheit des Geistes mit Kraft und Rüstigkeit verbunden« beschrieben hat, und dafs deren nicht mehr sind, liegt wesentlich an der mangelhaften musikalischen Bildung. Theodor Billroth bemerkt einmal, nur eine kleine Minderzahl der Konzertbesucher geniefse wirklich Musik, der Hauptteil beschäftige und vergnüge sich mit allerlei nebensächlichen und zufälligen Dingen, und man wird ihm in der Hauptsache kaum widersprechen können. Aber in der Mitte stehen die nicht Wenigen, welche wohl musikalisch berührt werden, aber ungeschult und innerlich unkräftig, der eigenen Aufmerksamkeit zu gebieten und Ohr und inneren Sinn zu stützen, nach Art der Kinder immer wieder abfallen, es höchstens zu einem Ansatz musikalischer Vorstellungsbildung bringen, um stets aufs neue in das Leere zurückgeworfen zu werden. Indem sie sich gegen diesen Zustand zur Wehre setzen, erleiden sie meistens einen psychischen Schaden. Was ihnen nicht zufällt, täuschen sie sich vor, sie werden unwahr; aus ihnen besonders rekrutiert sich daher jene bekannte Klasse musikalischer Schönredner und Schwärmer, welche den Dilettantismus in Verruf gebracht, aber auch

*) Vergl. Schmid, Encyklopädie des ges. Erziehungs- und Unterrichtswesens IV. S. 847.

**) Goethe, W. XXV. Über den sog. Dilettantismus oder die praktische Liebhaberei in den Künsten. S. 330.

***) A. a. O. Kant bemerkt dort weiter: »Es ist hiermit fast so, wie mit der Ergötzung durch einen sich weit ausbreitenden Geruch bewandt. Der, welcher sein parfümiertes Schnupftuch aus der Tasche zieht, traktiert alle um und neben sich wider ihren Willen, und nötigt sie, wenn sie atmen wollen, zugleich zu geniefsen.«

unter den sog. Fachmusikern anzutreffen sind. Dagegen hilft nur musikalisches Verständnis und hierin hat alle musikalische Bildung ihre erste Aufgabe. Denn ohne ein gewisses Mafs von Verständnis gibt es keinen wahrhaft künstlerischen Genufs, und nicht mit Unrecht nennt Goethe, wo er vom Nutzen des Dilettantismus redet, in erster Linie: »Tiefere Ausbildung des Sinnes«. Von gleicher Bedeutung ist die Herausarbeitung jenes in Erfahrung und Umgang mit musikalischen Kunstwerken sich allmählich bildenden Urteils, das wir Geschmack nennen, und das nur da in seiner instinktiven Sicherheit anzutreffen ist, wo ein glücklicher Verkehr, sozusagen eine Kunstatmosphäre die planmäfsigen Bemühungen unterstützt hat. Verständnis und Geschmack sind die letzten Ziele musikalischer Erziehung. Wie sie beide auf den direkten und den assoziativen Faktor weisen, daran braucht nur erinnert zu werden. Ohne Verständnis ist der Geschmack unsicher, unklar, naturalistisch; Verständnis ohne Geschmack macht borniert und schafft Pedanten.

3. Lehre und Bildung. Obgleich jede Art von Bildungstätigkeit ein gewisses Mafs von Begabung voraussetzt, so pflegt man das bei der Musik doch besonders hervorzuheben; auch oberflächlicher Beobachtung machen sich die Kennzeichen musikalischer Anlage leicht bemerkbar, vielleicht der deutlichste Beweis, wie sehr geistige Befähigung mit sinnlicher Unterscheidungsfähigkeit verknüpft ist. Eben darum wäre es auch ein Irrtum, hier reine Einfachheit anzunehmen und beim »Gehör« stehen zu bleiben. Mit Recht hat man neuerdings auf die wesentliche Bedeutung des Sinnes für Rhythmus hingewiesen und durch Umfrage in militärischen Kreisen festgestellt, dafs eine erhebliche Zahl von Rekruten desselben so sehr bar ist, dafs sie für manche Übungen gänzlich unbrauchbar werden.*) Auch alltägliche Erfahrung lehrt, dafs sich gutes Gehör und feines Taktgefühl nicht immer zusammen finden. Erst wenn man eine gewisse stimmliche Ausstattung und manuelles Geschick hinzufügt, werden jene besonderen Seiten erschöpft sein, die sich zusammen als die äufsere musikalische Anlage bezeichnen lassen. Aber sie ist doch nur Voraussetzung, Bedingung einer inneren, zu der sie sich verhält wie das Niedere zum Höheren. Alle Verknüpfung sinnlicher Elemente ist Sache einer geistigen Tätigkeit. Auch dem Tonmaterial gibt sie Form und Gestalt, ordnet es zu Reihen und Gruppen, schafft bedeutungsvolle Gebilde, erzeugt musikalische Gedanken. Sie schöpferisch bilden oder doch verstehend nachbilden, sie insbesondere von allen Zeichen lösen können, um sie als innere Tonanschauung für sich zu besitzen — das ungefähr ist die innere musikalische Anlage.*) Die Analogie mit der Vorstellungstätigkeit überhaupt liegt nahe, so dafs es zweckmäfsig sein dürfte, von einem musikalischen Vorstellen zu reden, das mit dem sonstigen Vorstellen alle Geschicke teilt. Nur da, wo die Kultur musikalischen Sinnes an diese Mitgift anknüpfen kann, kommt es zu wirklichen musikalischen Bedürfnissen und Interessen.

*) Vergl. Th. Billroth, Wer ist musikalisch. S. 26 ff. »Es gibt Menschen, denen das rhythmische Gefühl nicht angeboren und auch nicht beizubringen ist. Sie müssen absolut unmusikalisch sein.« Zu vergleichen wären die Untersuchungen, welche K. Bücher in seiner Schrift »Arbeit und Rhythmus« über die Bedeutung des Rhythmus angestellt hat.

*) »Wir fragen nach dem besonderen Sinne der Musik. Er versagt sich natürlich demjenigen, der Töne verschiedener Qualität nicht unterscheiden kann, selbst noch demjenigen, der die Einheit richtig wahrgenommener Klänge nicht zu erfassen, bestimmte Tonfolgen von anders gearteten Tonfolgen nicht zu trennen weifs. Mit einem Wort, er enthüllt sich nur dem Musikalischen. Musikalisch im höheren Sinne nennen wir einen Menschen, für den Tonwerke eine ganz bekannte Sprache, gewissermafsen eine zweite Muttersprache reden.« Vergl. Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft von M. Dessoir, Stuttgart 1906. S. 329.

»Musik ist im wesentlichen Gefühlssache, wird aus gewaltigem Gefühlsüberschwang geschaffen, wird durch eine zumeist von ihr selbst erst hervorgerufene starke Erregung des Gefühls aufgenommen. . . . . . Die treibenden Ideen der Menschheit sind erst dann auf die Gesamtheit von starkem Einflufs geworden, wenn es gelang, durch sie an das Gefühl der Menschheit zu rühren. . . . . Musik entsteht aus seelischer Erregtheit. Die Musik wird demnach erst dann mit gewissen Ideen erfüllt sein, von diesen Kunde geben können, wenn diese Ideen bereits ins Gefühlsleben eingegangen sind.« Vergl. die kulturelle Bedeutung der Musik von Dr. Karl Storck. I. Teil. Stuttgart 1906. S. 46 ff.

Zweierlei mag von hier deutlicher werden. Einmal zeigt sich die innige Verbindung alles musikalischen Vorstellens mit dem gesamten geistigen Besitze, und weil jegliche Art von Vorstellungsbildung ein Inneres zum Ausdruck bringt, so wäre die Weiterführung dieser Überlegungsreihe gerade für die oben berührte Frage vom musikalischen Inhalt nicht ohne Belang. Zum andern fällt ein eigentümliches Licht auf die reproduktive künstlerische Tätigkeit. Ohne entsprechende Entwicklung dieser Gabe ist überall musikalische Nachdichtung unmöglich. Daher der gewaltige Unterschied zwischen dem Virtuosen, dessen technisch-mechanisches Können verblüfft, und dem Tonkünstler, dessen Technik wir vergessen, weil uns das durch ihn lebendig gewordene Kunstwerk packt. Wenn daher Stumpf meint, »ein grofser Teil der Fachmusiker sei gar nicht musikalisch,« so fügen wir hinzu, dafs vielleicht die Hälfte der musizierenden Menschen nur ein technisches Verhältnis zur Musik hat und von der inneren Seite der Sache kaum etwas ahnt.

Da Singen und in instinktiver Nachahmung Nachsingen sich als die erste Äufserung musikalischer Regsamkeit darstellt, welche insbesondere durch eine günstige Umgebung wesentliche Förderung erfährt, so knüpft naturgemäfs auch die Unterweisung daran an. Der Gesangunterricht ist daher ebenso der demokratische Zweig musikalischer Bildung, wie die subtilste Aufgabe künstlerischer Erziehung. Singend macht das Volk seinen Gefühlen Luft, Liebesleid und Wanderlust, Heimweh und Festesfreude, Wehmut und Frohgefühl — all' das strömt in Liedern aus, fromme Gesänge bereiten in den Kirchen die Andacht vor, ernste Handlungen kündigen sich in feierlichen Liedern an, religiöse Neuerungen erobern die Herzen durch des Liedes Gewalt und die Macht des Gesanges schafft patriotische Begeisterung und kriegerische Erhebung. Der Gesang ist das vielfältige Band, welches das Volk mit der Kunst verknüpft. Selbst die wüsten Ausbrüche ungebändigter Rohheit hüllen sich gern in sein Gewand. Daher hat man denn auch längst, abgesehen von den alt überkommenen praktischen Gründen, dank Pestalozzi und seinen Schülern, die sich auch des sangesarmen Volkes erbarmten, das Singen aus allgemein menschlichen Rücksichten und im Sinne eines Humanisierungsmittels zum Gegenstande des Volksschulunterrichts gemacht und wir treffen keine Erziehungsschule mehr, die nicht die Musik wenigstens in dieser Gestalt in ihr Unterrichtsprogramm aufgenommen hätte.

Mit den Erfolgen ist man freilich fast nirgends zufrieden. Schon die Schätzung, welche die Sache erfährt, das Verhältnis, in das man sich zu ihr setzt, machen das erklärlich. Noch fehlt ja leider der Schulpflege der Respekt vor dem idealen Inhalt eines Lehrplans fast gänzlich. Diese Tatsache lastet auch auf dem Betrieb des Gesangunterrichtes. In den nächsten Zielen, die man als praktische und dekorative bezeichnen könnte, erschöpft sich alles und die Ergebnisse liefern nicht selten nur Beiträge zur Ästhetik des Häfslichen. Dazu kommt, dafs technisches Geschick, musikalische Bildung und pädagogischer Takt sich seltener zusammenfinden, als das unterrichtliche Bedürfnis Befriedigung heischt. Daher kann auch das Verfahren, trotz aller Methodik, nicht allenthalben einwandsfrei sein. Es ist hier nicht der Ort, auf einzelnes einzugehen. Daher wollen wir nur einige wesentliche Punkte hervorheben. Mafsgebend für das Verfahren vom Anfang an mufs der Gedanke sein, mit der Erreichung der nächsten Ziele den Fortgang zu weiteren vorzubereiten.*) Technische Übungen können nicht entbehrt werden; aber die rechte Verwendung befreit von dem ihnen anhaftenden Druck. Zur Einübung eignet sich nur, was zweifellos gut und den Kräften angemessen. Überall wo die Kunst in Frage kommt, gibt's keine Konzessionen. Übungen sind solange fortzusetzen, bis ein relativ Schönes zur Darstellung kommt.

Man kann beklagen, dafs zur Durchführung des Wünschenswerten vielfach die Mittel fehlen. Aber auch wo sie vorhanden, gebricht es an der verständigen Ausnutzung. Wenn man neuerdings begonnen hat, dem Zeichenunterricht gröfsere Beachtung zu schenken und eine ratio-

*) Dies gilt auch für die Anwendung von Ziffern und Noten.

nellere und intensivere Pflege angedeihen zu lassen — doch wohl nicht nur aus praktischen Gründen — so sollte man sich endlich erinnern, dafs der Gesangunterricht gleicher Sorge wert und bedürftig ist, und da es dabei sonderlich auf die rechten Personen ankommt, so sollten vor allem die Städte, die am ersten in der Lage sind, die rechte Wahl zu treffen, mit gutem Beispiel vorangehen. Richtig geleitete und gut geschulte Schülergesangchöre hätten nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine soziale Bedeutung.

Indem wir uns dem Einzelunterricht zuwenden, ist vielleicht die Bemerkung nicht überflüssig, dafs wir die Bildung des Berufsmusikers von unseren Betrachtungen ausschliefsen, oder doch nur soweit berühren werden, als sie mit allgemeinen Interessen zusammenhängt.

Im Vordergrunde steht die Frage des Talents, und sie fordert um so gröfsere Betonung als zur Zeit »ein bischen Musik« zu jenen Bildungsrequisiten gehört, welche, von der Mode vorgeschrieben, die gesellschaftliche Geltung und Brauchbarkeit erhöhen und darum gerade da besonders begehrt werden, wo auch der Schein das Bedürfnis befriedigt. Zwar soll ausdrücklich konstatiert werden, dafs auch eine mäfsige Anlage unter früher und planmäfsiger Pflege, unterstützt durch eine reiche und wohlgeleitete musikalische Erfahrung, sich erfreulich entwickeln und zu wahrhaft musikalischem Interesse sich entfalten kann. Aber in der Regel sollte niemand mit Musikunterricht behelligt werden, der nicht durch unzweideutige Zeichen seine Begabung und einen gewissen Zug zur Musik zu erkennen gegeben, wie sich das bei Kindern oft schon frühe durch eine auch die interessantesten Spiele durchbrechende Aufmerksamkeit, sobald musiziert wird, Interesse für Zusammenklang, durch rasches Auffassen und gutes Behalten von Melodien offenbart. Mufs man es daher eine Versündigung nennen gleichermafsen gegen die Musik wie gegen die Jugend, letztere trotz ausgesprochenem Widerwillen und deutlichster Erfolglosigkeit mit ihr selbst wie der Umgebung gleich unerfreulichen Übungen zu plagen, so zeugt es andrerseits von böotischem Kleinsinn und philiströser Engherzigkeit, wenn übel beratene Eltern auch das ausgesprochene Talent ihres Kindes aus äufserlichen Gründen — vielleicht z. B. um seine Fortschritte auf anderen Gebieten nicht zu gefährden — verkümmern lassen, — eine Erscheinung, die allerdings weit seltener ist, als jene traurige elterliche Einbildung, welche, verführt durch ein leidliches Stimmchen, durch technische Anstelligkeit oder auch durch die Schönrederei eines urteilslosen Lehrers, in ihrem Kinde den künftigen Künstler sehen, während sie in Wirklichkeit nur die grofse Zahl der unberufenen Berufsmusikanten vermehren helfen.

Gesang, Klavier und Streichinstrumente bezeichnen in der Hauptsache die Gebiete, auf denen sich der Dilettantismus ansiedelt und die daher auch für den Unterricht und die musikalische Bildung in Betracht kommen.*) Da man zum Singen Stimme haben mufs und die Streichinstrumente Ohren fordern, so ist das Klavier die Zuflucht all' derjenigen geworden, welche jene nicht haben und diesen nicht trauen In der Tat, das Klavier ist das musikalische Universalbildungsinstrument, es zählt die gröfste Anhängerschaft, die Zahl seiner Bearbeiter ist Legion, insbesondere unter der Damenwelt ist, wenn ich nicht irre, nicht Klavierspielenkönnen ein gröfserer Mangel als in der Handhabung der Nähnadel zurückgeblieben sein. Das ist die Macht der Mode; sie fordert für die gute Stube eines respektabeln Bürgerhauses ein Pianino, und damit ist die »Klavierstunde« für die Töchter ebenso notwendig geworden, wie der Tanzunterricht. Man hat schon das Instrument für diese wenig anmutenden Zustände verantwortlich machen wollen. Riehl hat es »encyklopädisch, charakterlos«, sogar »buhlerisch« genannt und »möchte es am liebsten als ein höchst notwendiges Übel gelten lassen«. Heute rufen viele nach einer Klaviersteuer. Dafs dergleichen übertrieben, ungerecht ist und gar nicht an die rechte Stelle trifft, liegt am Tage.

Das moderne Klavier hat eine solche technische Vervollkommnung erfahren, dafs es auch den feinsten künstlerischen Inten-

*) Dafs das Erlernen von Blasinstrumenten in Dilettantenkreisen ganz aufser Mode gekommen, ist ein charakteristisches Zeichen für den gegenwärtigen Musikbetrieb in Familie und Gesellschaft.

sionen nachgibt, die gröfsten Meister haben ihre tiefsinnigsten Dichtungen dem Klavier bestimmt, — konnte doch Hans von Bülow Bachs wohltemperiertes Klavier und die Beethovenschen Sonaten als das alte und neue Testament des Musikers bezeichnen — und Künstler ersten Ranges haben uns seine Gewalt und seinen Reichtum zu Gehör gebracht. Niemand kann über seine Bedeutung im unklaren sein. Aber es trägt eine Seite an sich, die zu Unfug und Mifsbrauch geradezu herausfordert, die es geeignet macht, das musikalische Schmarotzertum grofszuziehen und den rohsten Musikpöbel zu Einbrüchen in das Gebiet der Kunst zu verleiten. Indem es den Ton fertig liefert, sobald sein Mechanismus in Bewegung gesetzt wird,*) macht es nach gemeinüblicher Auffassung nur Ansprüche an die manuelle Fertigkeit, und wer nicht gar zu tappig ist, der wird bei einiger Dressur, falls er nur über ein gewisses Mafs von Ausdauer verfügt, die gewöhnliche Handarbeit auf den Tasten lernen, auch wenn ihm die Natur jede andere Beziehung zur Musik versagt hat. »Auch ein Tauber kann Klavierspielen lernen«, sagt H. Kretzschmar. Mit Recht nennt daher v. d. Pfordten »unsere arme Musik so wehrlos, weil es möglich ist, — wir fügen hinzu: ganz besonders mit Hilfe des Klaviers — grundunmusikalisch zu musizieren«.

Es bedarf schwerlich grofsen Nachdenkens, um herauszufinden, wo der Grund dieser von keinem Optimismus wegzuleugnenden Übel zu suchen ist. Dafs es den wenigsten Eltern, welche ihren Kindern Musikunterricht erteilen lassen, um deren musikalische Bildung zu tun ist, ward schon erwähnt. Die landesübliche Gleichgültigkeit gegen Bildungsziele wie Bildungsstoffe, sobald äufsere Vorteile nicht im Spiele sind, oder Forderungen der Mode und der guten Gesellschaft nicht in Frage kommen, zeigt sich hier in ihrer Blüte. Daher ist die Wahl eines Instrumentes, soweit nicht Zufall, Nachahmungssucht oder Liebhaberei bestimmend sind, meistens gar kein Gegenstand der Überlegung. Die Erkenntnis, dafs ein Streichinstrument ein weit intensiveres Mittel musikalischer Erziehung werden kann, als das Klavier, weil es an Ohr und innere Beteiligung ganz andere Ansprüche macht, weil es durch die Möglichkeit des Quartettspiels eine Fülle gehaltvoller musikalischer Erfahrung vermittelt, weil es, mit der Musikgeschichte viel inniger verflochten, historisch weiter sehen lehrt, weil es endlich durch seine relative Armut gegenüber der verwirrenden Vollgriffigkeit des Klaviers den Blick für Stimmführung schärft nnd den Sinn für das Harmonische weckt, — sie ist nur spärlich verbreitet; und noch seltener ist die Einsicht, dafs die Erlernung eines Streichinstrumentes eine Art von natürlicher Propädeutik ist für den Übergang zum Klavier, das um seiner polyphonen Vollständigkeit und encyklopädischen Vielseitigkeit willen nicht entbehrt werden kann. Wer nicht geigt, der entbehrt einer Schulung des Ohres, wie sie sich kaum durch etwas anderes ersetzen läfst, wird nie etwas inne von jener einzigartigen Verschmelzung von Instrument und Person, auf welcher wesentlich der Erfolg reproduktiver Kunstleistungen beruht, wer nicht Klavier spielt, dem bleibt ein wesentlicher Teil des Kunstgebietes verschlossen, dem ist's unmöglich, die Kunstentwicklung der Gegenwart mit eigenen Mitteln zu verfolgen, denn »der fruchtbarste Beruf des Klaviers ist als Werkzeug bequemen Selbststudiums der gesamten Musik zu dienen« (Riehl); darum erst geigen, dann Klavierspielen und beides in den Dienst stellen der musikalischen Bildung. Wir geben zu, dafs für viele aus vielen Gründen dieser Weg nicht gangbar sein wird. Aber der rechte wird es doch wohl sein.

Sieht man auf den Unterricht selbst, so mufs zumeist schon die Wahl des Lehrers als das verfehlte erste Knopfloch bezeichnet werden. Nichts zeigt die herrschende Borniertheit und Gedankenlosigkeit deutlicher, als dafs man »für den Anfang« den ersten besten, billigsten für gerade gut genug hält.*) Stellt man später höhere Ansprüche,

*) »Das Klavier bildet für den Spieler die Töne selber und macht Musik und verlockt so nicht selten die unberufensten Leute, ihr Leben lang zu ihrer eigenen Verdummung an den verzauberten Tasten fortzuklimpern.« Riehl, Kulturstudien aus drei Jahrhunderten. S. 424.

*) »Minderwertige Musiklehrer und Musiklehrerinnen aus Gnade und Barmherzigkeit um ein Spottgeld Stunden geben lassen, heifst das

vielleicht weil man es seiner gesellschaftlichen Stellung schuldig zu sein glaubt, so ist es wieder nicht die musikpädagogische Qualität, sondern Name und Berühmtheit, welche den Ausschlag geben. Dafs dann die musikalische »Gröfse« die in armseligstem Drill gezüchteten Mängel entweder nicht mehr korrigieren kann oder auch nicht will, weil angeekelt von so hohlem Treiben, wen könnte das Wunder nehmen? Das Produkt freilich ist der verpfuschte, aber eben deshalb um so eingebildetere und anmafsendere Dilettant. — Doch dies führt uns zu den Musiklehrerverhältnissen.

Es ist merkwürdig, dafs in einer Zeit, in der soviel von dem hohen Beruf der Kunst die Rede ist, die Frage gar wenig Beachtung findet, in wessen Händen denn die Unterweisung der Jugend in der populärsten aller Künste vorzugsweise liegt. Dafs es sich dabei in der Hauptsache um eine private Tätigkeit handelt, mag noch angehen; schlimmer ist's schon, dafs durchschnittlich die Vorbereitung für dieselbe, um die mildeste Wendung zu wählen, qualitativ und quantitativ viel zu wünschen läfst. Dafs der Klavierunterricht mehr und mehr eine Domäne vorsorgungsbedürftiger Damen wird, welche oft recht spät den Beruf zu dieser Tätigkeit in sich entdecken, dafs eine Menge von Leuten, welche selbst schwerlich auf das Prädikat »musikalisch« ernsthaften Anspruch machen, in ihrer berufsfreien Zeit Musikunterricht gibt, weil sie sich auf diese Weise relativ leicht und bequem einen Nebenerwerb beschaffen, dafs eine grofse Zahl von Berufsmusikern vorhanden ist, welche das »Stundengeben« perhorreszieren, weil ihnen die Schüler zu dumm sind, oder weil sie meinen Besseres tun zu können, und nur aus Not, »weil man doch leben mufs«, zu Lehrern werden, dafs endlich die Eltern sehnsüchtig auf das erste »Stückchen« warten und nur an den zu Gehör gebrachten Erfolgen die Qualität des Unterrichts messen — das sind lauter so bekannte Tatsachen, dafs es kaum ihrer Erwähnung bedarf.

‚Proletariat' vermehren. Wer sich das klar macht, der wird den Gedanken verwerfen, für den Anfang einen ‚möglichst billigen' Lehrer zu engagieren.« Frhr. v. d. Pfordten, Musikalische Essays, S. 52.

Wenden wir uns von diesen unerquicklichen Zuständen zur Lehrtätigkeit selbst. Wenn wir diejenige, welche sich auf das Einpauken einiger Musikstücke verlegt, als inferiore Ausnahme beiseite lassen, so kann man ihr Durchschnittsziel etwa dahin fixieren: sie will Fertigkeit, Technik, Spielgewandtheit, sozusagen einen an sich indifferenten Mechanismus erzeugen, mit welchem der glückliche Inhaber anfangen kann, was er mag, also eine Art von Analogon der berühmten formalen Bildung. Es ist von selbst klar, dafs der Bildungswert eines oft so sauer errungenen Könnens erst da beginnt, wo man ihm einen Inhalt gibt und es angemessen zu brauchen versteht. Dergleichen macht sich aber so wenig von selbst, dafs durchschnittlich jede Fertigkeit, die ohne stetige inhaltliche Beziehung, ja nicht aus dem Inhalt heraus gelehrt und geübt wird, früher oder später in sich selbst verkümmert. Nicht »spielen« können ist das Ziel, sondern die Spielfertigkeit ist gleich der Lesefertigkeit nur ein Mittel, den Zugang zu gewinnen zu sonst verschlossenen Kunstwerken und geistige, musikalische Güter zu erwerben, und wie man aus Bildungsinteresse eine fremde Sprache lernt, um zu den Erzeugnissen fremden Geistes zu gelangen, so hat der Musikunterricht dem Schüler zum Bewufstsein zu bringen, dafs er ihn nur befähigen will, auch an seinem Teile aus dem gewaltigen Schatze zu schöpfen, als den wir die Schöpfungen unserer grofsen Meister verehren.*) Dafs das von selbst geschehe, darf

*) Riehl (a. a. O. S. 417) meint, man solle es dahin bringen, »gute Musik zu verstehen, tüchtig Partitur zu lesen, die Gesetze der Komposition zu begreifen und in ihrer Anwendung zu beurteilen, die Stile der verschiedenen Zeiten und Schulen sich einzuprägen und die grofsen Meister in ihrem historischen Charakterbilde stets leibhaftig vor Augen zu haben.« Das habe »einen sehr hohen pädagogischen Wert und sei musikalische Erziehung«. Blofs »fingerfertig werden auf dem Klavier oder der Geige« bedeute pädagogisch gar wenig und sei blofser Musikunterricht.

v. d. Pfordten schreibt (a. a. O. S. 68): »Die Klassiker müssen als das A und O der ganzen Musik besonders unserer Jugend lieb gemacht werden, damit sie nicht den Begriff von Langeweile und Veraltetsein damit verbindet. Glücklich jeder, der von musikalischen Eltern geleitet erst Streichquartett und Sinfonie, Kirchenmusik und Oratorium, dann erst die

man ebensowenig erwarten, als es genügt anzuraten, daſs es der Schüler tue, denn das heiſst die Hauptsache dem Zufall anheimgeben; — dazu muſs angeleitet, gewöhnt, erzogen werden. Was das für die Auswahl des Materials, für Betrieb und Haltung des Unterrichts bedeutet, können wir hier nicht weiter verfolgen.

Fertigkeiten, die rein mechanisch gelehrt werden, bedeuten immer eine Gefahr für geistige Interessen; darum bedarf alle Schulung des Könnens einer angemessenen Ergänzung durch das Wissen, falls sie nicht zu geistiger Aushöhlung und Verödung führen soll. Gerade der Musikunterricht birgt nach dieser Seite eine unverkennbare Gefahr. Indem der technische Betrieb zu einem inhaltsleeren Spiel wird fördert er eine eigene Art von geistigem Müſsiggang, täuscht Arbeit vor, und züchtet Gedankenlosigkeit. »Der nie rastende Kampf mit der unbotmäſsigen Hand und Stimme nimmt schlieſslich den ganzen Menschen gefangen. Kein Sport, keine Vergnügungssucht, kein Beruf verengt den Gesichtskreis in so gefährlichem Maſse.« Daher ist eine starke Gegenwirkung nötig. Nun dürfte es aber auſser Frage sein, daſs herkömmlich das rationelle Element, die theoretische Seite beim Musikunterricht unverantwortlich vernachlässigt wird, und die dagegen gerichteten Bemühungen aus Fachkreisen scheinen noch wenig gefruchtet zu haben.*) Abgesehen davon, daſs dadurch dem Unterricht unmittelbar fördernde Hilfe entgeht, wird der Schüler ohne theoretische Unterweisung in einer oft beschämend wirkenden Unbeholfenheit erhalten, unfähig, sich auf eigene Füſse zu stellen. Er sieht nur Konvenienz, Willkür, gesetzloses Regelwerk, und wenn sich manche mit den Jahren von der praktischen Musikpflege abwenden, obgleich sie es früher »zu etwas gebracht haben«, so liegt nicht selten der Grund darin, daſs ihnen diese Art des Musiktreibens leer, schal und kindisch vorkommt, eines gereiften Mannes unwert, weil sie eigentliche Geistesnahrung daraus zu ziehen nie gelernt haben.

Es wird von Zeit, Umständen und individueller Neigung abhängen, wie weit im einzelnen zu gehen ist. Unterrichtsziel muſs es bleiben, den Schüler selbständig zu machen, ihn zu befähigen, sich zurecht zu finden und selber fortzuhelfen. Dann wird es ihm weder an Trieb noch an Geschick fehlen, sich stets mit Plan und Verständnis auf ein rechtes Hören und Genieſsen der musikalischen Vorführungen in Konzert und Theater vorzubereiten und mit den musikalischen Meisterwerken einen solchen Verkehr zu pflegen, wie wir ihn von dem wahrhaft Gebildeten auf dem Gebiete der Literatur erwarten, und es wird

Oper kennen lernt und ganz allmählich von Johann Sebastian Bach bis zu Richard Wagner vordringt!« und an einer anderen Stelle: »Die ganze Musik muſs Gegenstand des Unterrichts sein von Anfang an . . . Ich befürworte, von der ersten Stunde an das höchste Ziel ins Auge zu fassen; denn nur dann ist die Möglichkeit gegeben, es festzuhalten und sich ihm allmählich zu nähern. Dieses höchste Ziel aber kann nur musikalische Schulung und Bildung im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes sein.« (S. 54 u. 55.)

*) »Die Leute lernen eben die Noten kennen, Skala spielen, leichtere und immer schwerere Stücke ausführen. Das Gehör ergötzt sich daran, aber gedacht wird bei diesem Geschäfte nichts, als man wolle die Noten so spielen, wie sie dastehen, die Zeichen usw. beobachten, immer schwierigere Kompositonen zu bewältigen suchen; in ganz günstigen Fällen wird auch noch etwas Ausdruck in das Gespielte gelegt . . . Unter hundert Klavierspielenden verstehen gewiſs oft neunzig bloſs die Noten insoweit, als sie die durch dieselben angedeuteten Tasten auf dem Klavier wiedergeben können, allein sie haben auch nicht den geringsten Begriff davon, welche Gesetze in dem Bau der Melodie und der Akkorde walten, aus welchen Bestandteilen die verschiedenen Akkorde zusammengesetzt seien, und wie sie miteinander in Beziehung stehen.« R. Fischer, Leitfaden des rationellen Klavierspiels. (In der Einleitung.)

»Die technische Schulung muſs mit der Ausbildung der musikalischen Fähigkeiten des Lernenden Hand in Hand gehen. Die mechanische Arbeit des Übens muſs dadurch geistig belebt, idealisiert werden, daſs stets auf die Verwendbarkeit derselben für die musikalische Vortragskunst hingewiesen wird. Aus diesem Grunde sollen die technischen Exerzitien so musikalisch wie möglich gestaltet sein, aus diesem Grunde müssen das technische und musikalische Studienmaterial — die Fingerexerzitien und Tonstücke umfassend — einander ergänzen. Gymnastik der Hand und musiktheoretisches Wissen müssen gleichmäſsig nebeneinander gebildet werden, weil eines das andere begründen soll.« Vergl. A. Eccarius-Sieber, Handbuch der Klavierunterrichtslehre. Quedlinburg 1900. S. 1.

ihm die Erkenntnis aufgehen, dafs wirkliche musikalische Bildung eine Rüstung ist zur Hebung immer neuer Schätze.

Allerdings kann unsern Mittelschulen der Vorwurf nicht erspart werden, dafs sie ihre Mitwirkung zur Erreichung solcher Ziele fast ganz versagen. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs die Musik in ihrer Bedeutung für die Kultur unseres Volkes hinter den bildenden Künsten nicht nur nicht zurücksteht, sondern sie in einzelnen Perioden übertrifft. Im Geschichtsunterricht der höheren Schule kommt das nicht zum Ausdruck. Hier spielt die Musik die Rolle des Aschenbrödels und mit Recht wird moniert, »was Raphael und Michelangelo recht sei, müsse Mozart und Beethoven billig sein«,

Es ist ein gewöhnlicher Fehler des Musikunterrichts, dafs gerade talentvolle Schüler so behandelt werden, als sollten sie Virtuosen werden. Nun ist ja eine solide und korrekte Technik nicht nur wertvoll, sondern auch nach unserer Auffassung unerläfslich;*) denn sie ist die Voraussetzung für alles weitere und tiefere Eindringen, und es kann nur bedauert werden, dafs es bis jetzt an Mitteln fehlt, Lehrern, welche sich aus Ignoranz, Ungeschick oder Faulheit gröblicher Vernachlässigung dieser fundamentalen Dinge schuldig machen und Pfuscher grofsziehen helfen, gänzlich das Handwerk zu legen. Ohne Fleifs, Hingabe, Geduld und Zähigkeit wird hier nichts erreicht werden. Darum sollte sich kein Lehrer mit solchen, die nur naschen wollen, abgeben; andrerseits müfste aber auch das Bestreben darauf gerichtet sein, sobald eine gewisse Stufe erklommen ist, den Schüler von dem Druck des puren Mechanismus mehr und mehr zu entlasten, die Fingerübungen auf ein Mindestmafs zu beschränken und ihn an ein solches Üben zu gewöhnen, dafs konzentrierte Aufmerksamkeit, Selbstkontrolle und eigene Kritik ersetzen, was an Zeit- und Kraftaufwand gespart wird. Dilettanten sollen ja weder zum Vorspielen dressiert werden, noch den Virtuosen Konkurrenz machen. Sie haben »keineswegs die Aufgabe, es den Berufssolisten gleich zu tun. Für sie kommt lediglich die Förderung ihres Geschmacks und die Steigerung ihrer Urteils- und Genufsfähigkeit in Frage. Die technische Ausbildung kann nur insoweit in Betracht kommen, als sie eben diesem Ziel förderlich ist, niemals jedoch als Selbstzweck«. Ihr »Musikmachen« ist, wie v. d. Pfordten treffend sagt, »zunächst nur ein verstärktes »Musikhören«. Rechte Führung, das zu begreifen und sich demgemäfs einzurichten, ist mehr als alle Sorge für die Gymnastik der Finger und die Geschwindigkeit der Hände. Denn sie ist der Weg zu dem Ziel, das gemäfs den Gesetzen alles Unterrichts auch dem Musikunterricht vorschweben mufs, den Schüler zu erziehen zu dauerndem, sich immer mehr vertiefendem Interesse für die Kunst.*)

Wir werden schwerlich ein Mifsverständnis zu besorgen haben, wenn wir zusammenfassend sagen, dafs unser Absehen darauf gerichtet war, den Musikunterricht ins Pädagogische zu erheben, ihn sozusagen für die Pädagogik zu reklamieren. Dabei verkennen wir keineswegs, dafs das angesichts der oben skizzierten Verhälnisse noch als eine ziemlich aussichtslose Sache erscheint. Aber gerade deshalb mufs die Notwendigkeit der Besserung um so energischer betont, um so nachdrücklicher auf die Stelle gedeutet werden, von wo sie anzuheben hat. Mit Recht denkt man überall da, wo es mit der Erziehung anders werden soll, in erster Linie an die Lehrer. Die Musiklehrer müssen ihren Beruf von einem höheren Gesichtspunkt auffassen lernen, sich andere Ziele setzen, ihre Tätigkeit intensiver und geistiger gestalten, sie müssen begreifen, dafs ihre Mission eine andere ist, als Hände zu dressieren, ungefähr wie der Tanzmeister Beine, dafs die Arbeit, welche vor Augen liegt, wenn auch noch so notwendig, doch nur Vorbereitung und Einleitung für einen wichtigeren Teil, der folgen soll. Ob, das zu ermöglichen,

*) »Die Bewältigung der musikalischen Technik ist der der Grammatik vergleichbar, beide haben als disciplina mentis ihren eigenen Wert, aber darüber noch steht der propädeutische: sie eröffnen den Weg zur Geschmacksbildung, welche bei der Musik, wie bei der Philologie, bei den Meistern zu holen ist.« O. Willmann, Didaktik II, S. 173.

*) In der Kunst, wie im Leben darf es keinen Stillstand geben, kein Gefühl des Selbstgenügens, keine Idee von ‚fertig sein'.« v. d. Pfordten a. a. O. S. 76.

die Pflanzstätten musikalischer Fachbildung, die Konservatorien und Musikschulen, in jeder Beziehung das Rechte und das Ausreichende tun, wage ich nicht zu entscheiden, da ich sie nicht genügend kenne. Was mir aber meine Erfahrungen an die Hand geben, spricht dafür, dafs die historische Ausrüstung und die damit zusammenhängende allgemeine Bildung ihrer Schüler eine Steigerung extensiv und intensiv wohl vertragen könnte,*) und wenn das pädagogische Interesse eine Vertiefung erfahren würde, wenn alljährlich einige mittelmäfsige Handkünstler weniger auf das Publikum losgelassen**) und dafür etwas mehr wohl ausgerüstete Künstler, die nicht aus Not, sondern aus innerem Trieb sich der musikalischen Jugendbildung widmen, in die Öffentlichkeit treten würden, so könnte das gewifs nicht schaden, würde vielmehr der Sache wie dem Stande sicher von Nutzen sein. Dafs damit die mit Recht anerkannten Verdienste dieser Anstalten auf dem Gebiete der Musikpflege überhaupt — es sei z. B. nur an den Nachwuchs für unsere Orchester erinnert — nicht berührt werden, braucht nur angedeutet zu werden. Ob sie aber nicht im Interesse der Sache gut daran tun würden, ihre Aufnahmebedingungen nach der Seite allgemeiner geistiger Reife etwas höher zu stellen, gebe ich zur Erwägung anheim.

Auch die Lehrerbildungsanstalten sind bei dieser Frage interessiert. Es liegt mir gewifs fern, das Verdienst, das sie sich im Laufe der Zeit um die musikalische Volksbildung erworben haben, in Abrede stellen oder verkleinern zu wollen, und die Zahl der tüchtigen Musiker, die sich in ihnen Antrieb und Grundlage geholt zu erfolgreichem Weiterstreben und zu anerkannten Leistungen, ist nicht gering. Aber wenn man von da rückwärts schliefsen wollte, dafs demnach die Verhältnisse des Musikunterrichts durchaus befriedigend sein müfsten, so wäre das ebensowenig berechtigt, als wenn von den Staaten die Tatsache, dafs sie den Kirchen die Kantoren und Organisten ausbilden lassen, als besondere Sorge für die musikalische Erziehung des Volkes ausgelegt würde. Vielleicht wäre weniger in diesem Falle mehr. Niemand wird behaupten wollen, dafs die vielen jungen Leute, welche alljährlich in den Anstalten Aufnahme finden, auch nur dem gröfseren Teile nach musikalisch beanlagt sind. Indem man trotzdem alle so behandelt, als ob sie es wären, vergeudet man eine Menge von Zeit, Mühe und Kraft, stellt bei nicht wenigen den guten Willen auf eine harte Probe, leistet, von allem, was praktisch dabei herauskommt, abgesehen, der Musik einen sehr zweifelhaften Dienst — und bringt die kleine Zahl der musikalisch Bildungs- und Leistungsfähigen um einen guten Teil jener unterrichtlichen Sorgfalt und Aufmerksamkeit, auf welche sie Anspruch haben, und mit der sie um so reichlicher bedacht werden sollten, je spärlicher die musikalische Nahrung ist, die ihnen bei der Unterbringung der Anstalten an kleinen Orten von aufsen wird, und je gröfser die Schwierigkeiten sind, welche der späte Beginn des Unterrichts bereitet. Gerade im Sinne unserer Forderungen für die Verbreitung musikalischer Bildung wäre es dringend zu wünschen, dafs auch in den Lehrerbildungsanstalten auf musikalische Begabung gebührende Rücksicht genommen würde.

Allerdings, der moderne Dilettantismus ist nicht im stande, im Sinne der bekannten Ausführungen Goethes fördernd auf die Kunstpflege zurückzuwirken und das Mafs von Verachtung, das ihm Künstler und Berufsmusiker entgegenbringen, die harten, wegwerfenden Urteile, die er über sich mufs ergehen lassen, sind in der Hauptsache nicht unverdient. Aber wenn dem auch so ist, wenn wir z. B. ein Konzertpublikum haben, dem bei den feinsten Darbietungen die Langeweile oft lesbar

*) Riehl (a. a. O. S. 416) hat das harte Wort drucken lassen: »Die meisten Musiker wissen sich selber nicht einmal Rechenschaft zu geben über Geschichte und Ästhetik ihrer Kunst: wie sollten sie das andern beibringen!« — und H. Riemann (Präludien und Studien S. 25) schreibt gar: Das propheta nihil in patria gilt kaum von irgend einer Berufsklasse so allgemein wie vom Musiker, aber von keiner auch so mit Recht; der nähere Umgang mit Leuten, welche durch ihre Künstlerschaft Bewunderung erwecken, gestattet nur zu leicht einen Blick hinter die eng gezogene Grenze ihres Wissens, in das öde, trostlose Nirwana ihrer Unbildung.«

**) »Es ist am letzten Ende die Überproduktion an Virtuosen, was diese selbst auf Abwege treibt und damit den Geschmack des Publikums verdirbt.« H. Riemann (Präludien und Studien. S. 7).

aufs Gesicht geschrieben ist, und das, weil es die Alten nicht wirklich kennt, auch den Neueren dumpf und stumpf gegenübersteht, wenn das einfältige Musiktreiben in den Gesellschaften noch immer mehr überhand nimmt, wenn unsere Gebildeten fortfahren in die Konzerte zu gehen, aber sich ihrer oft geradezu staunenswerten Unwissenheit in musicis nicht schämen — dann fällt eben auch ein erheblicher Teil von Schuld auf die Musiker, weil sie sich, sei es aus Indolenz, sei es aus Vornehmheit oder aus was immer für Gründen, gegen diese Zustände nicht so zur Wehre gesetzt, wie es in erster Linie hätte geschehen müssen — durch einen verbesserten Unterricht.

4. Unsere Überlegungen wären nicht zu Ende geführt, wollten wir des Anteils vergessen, welcher für die musikalische Erziehung auf die allgemeinen musikalischen Verhältnisse und Zustände entfällt, in denen wir gebend und empfangend leben. In dem Maſse, in welchem die Musik das Alltagsleben buntgemischt und aufdringlich durchzieht, erzeugt sich unter der unbewuſsten Mitarbeit vieler ein musikalisches Milieu, aus dem der Durchschnitt nicht nur die geschmacksbildenden Richtlinien entnimmt, sondern auch die Instanzen erhält, an denen er Neues miſst und sich orientiert. Drehorgel, Kirchengesang und Tanzmusik, Militärkapellen, Gesangvereine und Orchestria, Bierkonzerte und Sängerfeste — das sind ungefähr die Faktoren, welche, von Sitte und Gewohnheit oft wunderlich vereint, ein schwer faſsbares Produkt zuwege bringen. Kein Kunstgebiet bringt der Menge so viele Einwirkungen als das musikalische, und das Bestreben, sie irgendwie zu rationalisieren, liegt daher sehr nahe. Wenn man freilich zu diesem Zweck nach den psychologischen Wurzeln sucht, so ist das Ergebnis keineswegs ermutigend. Lassen wir auch jenes lärmende Durcheinander beiseite, in welchem der musikalische Rhythmus, über die Hindernisse von allerhand Geräuschen triumphierend, indem er von dem Druck des Arbeitssystems befreit, den Menschen in eine andere Gefühlssphäre versetzt, so bleibt immer noch jene rätselhafte Erscheinung, daſs die Menschen auch da musikalische Reize verlangen, wo sie auf solche zu merken weder geneigt noch im stande sind. Das bekannte Bild der Bierhallen, in welchen sich eine rauschende Militärmusik mit dem Gewirr forcierter Menschenstimmen mischt, die sich vergeblich bemühen, verständlich zu werden, wird vielleicht noch übertroffen von dem modernen »Festessen«, wobei unter dem dröhnenden Schall einer mittelmäſsigen Kapelle, vereint mit dem Klirren der Eſswerkzeuge, sich die schmausenden Menschen mit erhitzten Köpfen in die Ohren schreien. Auch wenn man sich dabei an die Dichter erinnert, welche, wie z. B. Milton und Schiller es liebten, sich durch Musik in einen schöpferischen Zustand versetzen zu lassen, und geneigt ist, in der Musik nur ein Mittel zu sehen, die gemütliche Disposition zu beeinflussen und die gesamten Geisteskräfte in so hoch gespannter Bereitschaft zu konzentrieren, daſs »die Seele zum Widerklingen in Harmonien anderer Art und Kunst« aufgelegt ist — so wird man doch in Verlegenheit sein, wie die Dienstleistung der Musik in den oben erwähnten Fällen zutreffend zu charakterisieren ist. Daſs man dabei, wie Lazarus meint,*) »kaum etwas anderes hört als Musik überhaupt, Musik in abstracto, aber weder Melodie noch Harmonie«, mag richtig sein, wenn derselbe aber weiter bemerkt, »alle Festmusik bei Aufzügen und vollends an der Tafel bereite nur einen belebenden Odem der Feierlichkeit überhaupt«, so ist das doch nicht mehr als ein zwar ansprechendes, aber ausweichendes Bild. Uns will es scheinen, daſs die Wirkung der Musik hier nur als eine durch die künstlichen Reize der Töne in sinnlichster Weise herbeigeführte Steigerung des Lebensgefühls gefaſst werden kann, da Gehörseindrücke, sobald sie nur rhythmisch gegliedert sind, uns weit mächtiger erregen als Licht und Farbe und die Lust des Hörens gröſser ist als die des Sehens.**) Mögen dabei auch ab und zu associativ angeregte Vorstellungen über die Bühne

*) Vergl. Lazarus a. a. O. S. 154.

**) »Die Musik als gesellige Geräuschkunst bedeutet eine regelmäſsigerfolgende Bewegung der Luft, die uns wohl tut. Sie durchdringt gleichsam unsere Umgebung an jedem Punkte und erregt im gleichem Augenblick und mit gleicher Unvermeidlichkeit alle im selben Raum vorhandenen Menschen.« Vergl. M. Dessoir a. a. O. S. 330 auch O. Bie. Von der dekorativen Musik, Kunstwart 1894.

des Bewufstseins hinhuschen — die tumultarisch sinnliche Wirkung ist die Hauptsache. Wir enthalten hier uns einer Beurteilung dieser merkwürdigen Sitte oder vielmehr Unsitte; es genügt an die Macht der Gewohnheit und ihre pädagogischen Folgen zu erinnern.

An besonderen Veranstaltungen zur Pflege der Musik ist übrigens so wenig Mangel, dafs das Angebot namentlich in den mittleren Städten eher zu grofs genannt werden kann, zumal die Zersplitterung der Kräfte in einer Unzahl von Vereinen ernsthafte Bestrebungen erschwert, bessere Leistungen hindert und meistens nur die ehrgeizige Betriebsamkeit Unberufener herausfordert. Charakteristisch ist fast allen musikalischen Vereinen, dafs sie im Dienste der Geselligkeit, der Unterhaltung und des Vergnügens stehen, sei es, weil der Geschmack des Publikums es will, sei es, weil man nur mit solcher Konzession andere Zwecke glaubt erreichen zu können. Dafs sie sich ihrer erzieherischen Aufgaben bewufst sind, ist selten, und noch seltener finden sich Leute, welche hinreichend Einsicht, Geschick, Zähigkeit und — Autorität besitzen, um höhere Ziele auch unter der Ungunst der Zeiten mit Erfolg festzuhalten. Daher treffen wir neben der Unzulänglichkeit der Mittel häufig auch noch eine bedauerliche Unklarheit über das, was geschehen soll und kann, und ein Kunstheucheln, das ebenso belustigend wie betrübend wirkt. Wo aber zu dem hohlen, gleifsenden Dilettantismus gar noch ein musikalisch unfähiger, oberflächlicher Dirigent kommt, da wirken solche Vereine geradezu verwüstend.

Im Vordergrunde des allgemeinen Interesses stehen die Männergesangvereine. Herausgeboren aus geselligen Zusammenkünften, da der deutsche Bürger im Liede seinen politisch-patriotischen Gefühlen Luft machte und sich die Sehnsucht nach dem geeinten Vaterlande vom Herzen sang, befinden sie sich zum Teil noch immer etwas unter dem Bann dieser Tradition. Das gesellig unterhaltende Element überwiegt um so mehr, je lockerer die Beziehungen zu eigentlich musikalischen Aufgaben sich gestalten. Zwar hat die Neuzeit auch auf diesem Gebiete gehaltvollere Werke hervorgebracht, aber sie verlangen in der Regel Chöre von einer Gröfse, Schulung und Leistungsfähigkeit, wie sie fast nur in Grofsstädten anzutreffen sind. Daher haben kleinere Vereine, die sich nicht in Trivialitäten verzetteln oder mit unausführbaren Dingen abquälen wollen, einen um so schwierigeren Stand, je mehr der Geschmack an dem Einfachen, Volksliedartigen geschwunden ist, ganz abgesehen davon, dafs auch das harte Urteil, welches vor einem Menschenalter Hans v. Bülow niederschrieb, nicht überall unzutreffend geworden ist.*) Sollen derartige Vereine musikalisch erziehend wirken, — und wir zweifeln nicht, dafs es möglich ist — so müssen sie sich der Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit deutlicher bewufst werden, sich bescheidenere Ziele stecken, in der Auswahl dessen, womit sie sich befassen wollen, vorsichtiger und kritischer verfahren, und, was die Hauptsache ist, ihre Tätigkeit mehr nach innen als nach aufsen richten. Denn daran kranken vornehmlich alle musikalischen Vereine der Gegenwart, dafs sie, gleich beifallsüchtigen, oberflächlich dressierten Dilettanten, bei all' ihren Übungen nur an die Öffentlichkeit denken, nur für das »Auftreten« studieren und sich dadurch um den besten Teil des aus ihrer Arbeit fliefsenden Gewinnes bringen. Ein rechter Verein soll in erster Linie etwas für sich werden. Das ist nur möglich, wenn er allmählich sozusagen zu einem brauchbaren Instrument zusammengeschult wird, das für den einzelnen nur Mittel ist zur Erschliefsung immer neuer musikalischer Schätze.**) Weil

*) Vergl. Briefe und Schriften III, § 259. »Die Schuld des Verrufs liegt lediglich an dem ochlokratischen Gebaren der Männergesangvereine selbst, deren Reform nur dann bewerkstelligt werden kann, wenn die bisherigen Leiter dieser Vereine, zumeist musikalische Lumpen, wenn auch sonst höcht charmante Wirtshausvorsitzende, würdigeren Spitzen einmal Platz gemacht haben werden.«

**) Schön beschreibt Zelter in einem Briefe vom 5. März 1804 an Goethe diese Aufgabe: »Unser Chor ist anjetzo immer noch nichts weiter als ein grofses Organon, das ich mit meiner Hand spielen lassen und stellen kann wie einen Telegraphen, grofse Sachen andeuten und klar machen kann. . . . Eine Orgel, in der jede Pfeife ein vernunftfähiges, willig lenkbares Wesen ist, kann das Allerhöchste werden, aber es verlangt auch den allerhöchsten Geist, der es beherrscht.« — Briefwechsel zwischen Goethe und Zelter herausgeg. von L. Geiger. Leipzig, Reclam I, S. 97.

das so selten gelingt, darum halten die Vereine in der Regel so schlecht zusammen und weil sie dieses nicht tun, kommt es nicht zu jenem. Dafür gibt es allerdings nur eine Hilfe, nicht Statuten, auch nicht Bälle oder andere Lockmittel — sondern der rechte Dirigent, dessen persönliche Tüchtigkeit die Leute fesselt und dessen sichere Führung das Ganze zusammenhält. Alle bedeutenden Vereine sind so in der Stille meistens ohne besondere Formen aus kleinen Anfängen an einem überlegenen Leiter in die Höhe gewachsen, und erst wenn sie soweit waren, sind sie in die Öffentlichkeit getreten und zu Namen und Ehren gekommen. Hier ist der Grund zu suchen, weshalb gemischte Chöre, die doch unter relativ günstigeren musikalischen Bedingungen stehen und unter der richtigen Leitung mehr zu bieten vermögen, meistens zu rechtem Gedeihen nicht kommen, und weshalb sie aufser stande sind, in ihren Leistungen selbst den Kitt zu schaffen, der sie in sich festzumachen vermöchte. Gerade in den Vereinszuständen kommt es zutage, wie sehr es an musikalisch erzogenen Dilettanten fehlt;*) denn Ungeschick und Ratlosigkeit derjenigen, welchen dabei eine führende Rolle zugefallen, sind meistens nur die Folge ihrer musikalischen Unbildung.

Der Einflufs der Konzerte als musikalischer Erziehungsinstitute ist unverkennbar. Dafs er gröfser und günstiger sein könnte, lehrt ein flüchtiger Blick auf das, was sie durchschnittlich bieten. Seitdem das Heer der vagierenden Virtuosen von Jahr zu Jahr wächst, ist die Ausstellung irgendwelcher technischer Kunststücke eine fast regelmäfsig wiederkehrende Programmnummer.**) Dafs bei der Wahl des Vorzuführenden der musikalische Wert und nicht die mehr oder weniger gute Gelegenheit, das aufserordentliche Mafs von Fertigkeit zu zeigen und so »das eigene Selbst bemerklich zu machen«, den Ausschlag gibt, gehört zu den Ausnahmen. Die Zuhörer gaffen und staunen und indem sie vergessen nach dem zu fragen, was bei allen musikalischen Darbietungen das Erste ist, werden sie zu musikalischer Gedankenlosigkeit und Blasiertheit geradezu erzogen. Nicht minder gibt die übliche Zusammenstellung der Programme zu nicht unerheblichen Bedenken Anlafs. Gern heben wir hervor, dafs man in den musikalischen Zentren sich teilweise zu energischen Reformen aufgerafft. Aber durchschnittlich begegnen wir noch immer einem grundlosen bunten Nebeneinander der heterogensten Dinge, und Bedeutendes und Unbedeutendes rauscht gleich rasch vorüber. Anstatt psychologischer Rücksichten regieren Herkommen und Mode, und nur H. v. Bülow konnte sich erlauben, in demselben Konzert demselben Publikum dieselbe Symphonie zum zweiten Male vorzuführen. Es scheint in der Tat an der Zeit zu sein, dafs auch die psychologischen Wirkungen einer Konzertaufführung in Betracht gezogen werden; und wenn dabei der objektiv sachliche Gesichtspunkt etwas mehr zu seinem Rechte käme und der Geschmack eines wenig urteilsfähigen Publikums weniger entscheidend wäre, so läge das sehr im Interesse einer gesunden Musikpflege.*)

Gute Musik gehört bis jetzt zu den Dingen, die sich nur der Besitzende kaufen kann. Die grofse Menge ist, soweit die Kirchen nicht eine bessere musikalische Einwirkung vermitteln, auf jene groben

*) Wer weitere Beweise wünscht, der halte einmal Umfrage bei den Musikaliengeschäften, welche Musikalien »gehen«, und sehe sich die Musikzeitungen an, aus denen die Urteile und der zum »Mitredenkönnen« nötige Stoff bezogen werden.

**) »Man prüfe nur die Programme unserer hervorragendsten Konzertinstitute, und man wird staunen, welchen Platz sie der Virtuosität einräumen! . . . Möchten sich doch wenigstens die Institute, welche sich für die heiligsten Tempel der Kunst halten und ein dem entsprechendes Ansehen geniefsen, von dem Vorwurfe rein halten, durch Begünstigung des Virtuosentums die grofsen Interessen der Kunst zu schädigen! H. Riemann a. a. O. S. 8.

*) Die Urteilsfähigkeit des Konzertpublikums illustriert eine Mitteilung des Dichters Otto Ludwig (Nachlafsschriften I, S. 32). »Neulich im Gewandhauskonzert mifsfiel ein Gebet (anonym) bis zum völligen Durchfallen; während man schon Zeichen von Ungeduld gab, geht auf einmal das Evangelium »Mendelssohn ist der Autor« durch die Reihen. Da ändert sich's, der schon aufgehobene Stock fällt leise wieder und statt seiner beginnen die Hände sich hören zu lassen. Nun eine Vermischung von Zeichen des Ge- und Mifsfallens; wie das Evangelium herum ist, entsteht ein allgemeiner Applaus, von dem die Applaudierenden noch vor wenig Minuten nichts ahnten.«

musikalischen Genüsse angewiesen, deren wir oben erwähnten. Dafs das so sein sollte, wird niemand behaupten, der erkannt hat, dafs Talent und musikalischer Sinn nicht an Geld, Gut und bessere Kleider geknüpft sind. Man hat längst angefangen, durch sog. Volksvorstellungen unsere klassischen Dichtungen den weitesten Kreisen zugänglich zu machen. Es ist nicht abzusehen, weshalb es mit den musikalischen Klassikern anders sein sollte. Dem Volk auch zu ihnen den Zugang zu eröffnen, ihm gute Musik in guter Ausführung zu bieten, ist eine ernste sozialpädagogische Aufgabe. Man wende nicht ein, dafs dafür alles Verständnis fehle. So sprechen Neid und Trägheit. Mag es sich zunächst nur um den Respekt vor dem Grofsen und Gewaltigen handeln, er ist der Vorbote des dämmernden Verstehens, und Verständnis führt endlich zum Geschmack. Denn die Schöpfungen der Kunst erziehen langsam und stufenweise.

Literatur: Kapp, Platos Erziehungslehre. — Ders., Aristoteles' Staatspädagogik. — Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. — Günthner, S. Geschichte der literarischen Anstalten in Bayern. — O. Denk, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens. — D. E. Beyschlag, Versuch einer Schulgeschichte der Reichsstadt Nördlingen. — J. N. Forkel, Allgem. Geschichte der Musik II. — G. Th. Fechner, Vorschule der Ästhetik. — Lazarus, Leben der Seele III. — E. Grofse, Die Anfänge der Kunst. — G. Simmel, Psychologische und ethnologische Studien über Musik im 13. Bd. der Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft von Lazarus & Steinthal. — H. Lotze, Geschichte der Ästhetik in Deutschland. — R. Wallaschek, Ästhetik der Tonkunst. — F. Jodl, Lehrbuch der Psychologie. — R. Zimmermann, Zur Ästhetik. — Hanslick, Vom Musikalisch-Schönen. — Th. Billroth, Wer ist musikalisch. — Ders., Briefe, herausgegeben von Dr. Fischer. — Mendel-Reifsmann, Musikalisches Konversations-Lexikon, X. — Stumpf, Tonpsychologie. — W. H. Riehl, Kulturstudien aus drei Jahrhunderten (3. Buch, Zur ästhetischen Kulturpolitik). — Frh. H. v. d. Pfordten, Musikalische Essays (Kunst und Dilettantismus). — Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2. Bd. — H. v. Bülow, Briefe und Schriften. — A. Reifsmann, Die Musik als Hilfsmittel der Erziehung. — R. Fischer, Leitfaden des rationellen Klavierspiels usw. — H. Riemann, Präludien und Studien. — W. Bode, Goethes Ästhetik 1901, bes. X. Das Geniefsen der Kunstwerke. — Mario Pilo, Psychologie der Musik, Gedanken und Erörterungen, Deutsche Ausgabe von Chr. D. Pflaum. — M. Dessoir, Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft. — K. Storck, Die kulturelle Bedeutung der Musik. — J. M. Baldwin, Die Entwicklung des Geistes beim Kinde und bei der Rasse. Übersetzt von A. E. Ortmann, bes. Kap. 14. — H. Kretzschmar, Musikalische Zeitfragen. Leipzig 1903.

Kaiserslautern. C. Andreae.

Musikschule

wird im Gegensatz zum Privatunterricht jede Anstalt genannt, in der mehrere Schüler gleichzeitig in einem musikalischen Fache unterrichtet werden. Man unterscheidet private und staatlich oder städtisch beaufsichtigte, bezüglich unterstützte Musikschulen. Die Privatmusikschulen, deren es in grofsen Städten sehr viele gibt, beschränken sich zumeist auf die Ausbildung von Liebhabern im Klavierspiel, Violinspiel und Sologesang. Eine künstlerische Ausbildung in der Musik vermitteln nur die staatlich oder städtisch beaufsichtigten Schulen, die nach einem systematisch geordneten Lehrplan unterrichten. Sie werden gewöhnlich Konservatorien genannt nach der ersten, in Neapel unter dem Namen Conservatorio Santa Maria di Loretto 1537 in Neapel gegründeten Anstalt und dem Conservatoire de musique in Paris, welches zunächst zur Erziehung tüchtiger Militärmusiker dienen sollte und mit der seit 1784 bestehenden Ecole royal de chant et de déclamation 1793 zu einem gemeinsamen grofsen Institute vereinigt wurde. Dasselbe wurde von Napoleon reich dotiert und von Cherubini zu höchster künstlerischer Bedeutung entwickelt. Nur die Musikinstitute in Würzburg und Weimar haben statt der französischen Nachahmung »Konservatorium« die einfache deutsche Bezeichnung »Musikschule« gewählt und vorgezogen. Es wäre irrtümlich, den den Namen Konservatorien führenden Anstalten aus diesem Grunde einen höheren Charakter beizulegen, als oben genannten Musikschulen. Nach Paris entstanden staatliche oder städtische Musikinstitute 1810 in Prag, 1817 in Wien, 1833 in Brüssel, 1843 in Leipzig, 1846 in München (jetzt Akademie der Tonkunst), 1850 in Köln, 1855 in Strafsburg, 1856 in Dresden, 1857 in

Stuttgart, 1869 in Berlin (Hochschule), 1872 in Weimar, 1875 neu organisiert in Würzburg, 1878 in Frankfurt, 1883 in Sondershausen. Während die Musikschulen in Leipzig, München, Köln, Dresden, Stuttgart, Berlin, Frankfurt sich zunächst nur auf die Ausbildung von Komponisten, Dirigenten, Sängern und Virtuosen im Klavier-, Violin- und Cellospiel beschränkt hatten, wurde in Weimar die erste Orchesterschule begründet mit geordnetem Unterricht in allen Blasinstrumenten und im Orchesterspiel. Die Heranbildung tüchtiger Orchesterkräfte war bis dahin in Deutschland den Stadtmusikern kleinerer Orte überlassen gewesen, welche ihre Lehrlinge ausschliefslich durch Ausführung von Tanz- und Bierkonzertmusik erzogen hatten, ohne ihnen regelmäfsigen Unterricht auf ihren Instrumenten gewähren zu können. Erst nach dem Vorgang Weimars nahmen alle oben angeführten Konservatorien auch den Unterricht in Blasinstrumenten und Orchesterspiel in ihren Lehrplan auf. In der Hochschule in Berlin geschah dies dadurch, dafs die besten Bläser aus den Militärkapellen behufs ihrer Ausbildung zu Militärmusikmeistern nach Berlin kommandiert wurden. Jetzt bietet jede der oben angeführten Anstalt die Gelegenheit zur vollständigen musikalischen Ausbildung in allen Zweigen, sei es in Theorie, Direktion, Instrumentaltechnik oder Gesang. Die Einrichtung ist in den Instituten insofern eine verschiedene, als mehr oder weniger Schüler zu Klassen vereinigt werden und im Besuche der Unterrichtsstunden mehr oder weniger Freiheit gestattet wird. Statuten und Jahresberichte werden auf Wunsch meist gratis von den Anstalten übersandt. Die am meisten besuchten Schulen in den grofsen Städten können auf die individuelle künstlerische Entwicklung der einzelnen Schüler natürlich weniger achten, als dies in den kleineren Instituten der Fall ist. Auch das Leben und das Honorar ist in letzteren meist billiger. Dagegen haben jene wieder den Vorzug, dafs sie weitere Beziehungen für die Zukunft eröffnen.

Weimar. Müllerhartung.

Muskelunruhe, krankhafte

1. Definition. 2. Vorkommen. 3. Unterscheidung von der Muskelunruhe des gesunden Kindes. 4. Behandlung.

1. Definition. Unter krankhafter Muskelunruhe versteht man das Auftreten zahlreicher koordinierter Bewegungen, welche von Vorstellungen und Empfindungen unabhängig sind und insofern auch als unbewufst oder unwillkürlich bezeichnet werden können. Dazu mufs bemerkt werden, dafs koordinierte Bewegungen solche sind, welche durch das zweckmäfsige Zusammenwirken gleichzeitiger und successiver Muskelkontraktionen zu stande kommen.

2. Vorkommen. Im Kindesalter kommt eine normale Muskelunruhe zu zwei verschiedenen Zeiten vor, nämlich erstens in den ersten Lebensjahren und zweitens in der Pubertät. Die Muskelunruhe der ersten Lebensjahre ist von eminenter psychophysiologischer Bedeutung. Durch sie erwirbt das Kind zu den ererbten Koordinationen vermöge einer ontogenetischen Selektion (d. h. einer Auslese im Leben des einzelnen) zahllose neue Koordinationen hinzu, aus welchen sich später seine gesamten bewufsten, sog. willkürlichen Bewegungen zusammensetzen. Die Muskelunruhe der Pubertät ist eine ziemlich bedeutungslose Begleiterscheinung der gewaltigen Umwälzung, welche in diesen Jahren nicht nur in den Genitalien, sondern im ganzen Organismus und speziell auch im Nervensystem nachweisbar ist. Sie ist wahrscheinlich zum Teil durch unterhalb der Schwelle gelegene Reize bedingt, welche aus dem Wachstum des Körpers und speziell bestimmter Körperteile sich ergeben.

Krankhafte Muskelunruhe im Sinn der oben gegebenen Definition findet sich

a) am häufigsten als Hauptsymptom einer meist akuten, d. h. in einigen Monaten heilenden Neurose (Nervenkrankheit) des Kindesalters, nämlich der Chorea minor oder des Veitstanzes (siehe Veitstanz),

b) ziemlich häufig als ein über Jahre, nicht selten bis in das Mannesalter verfolgbares Symptom einer krankhaften Veranlagung des Nervensystems, so namentlich auf Grund einer schweren erblichen Be-

lastung (sog. choreiforme Instabilität und Tic-Bewegungen),

c) bei der Hysterie und zwar hier bald auf den ganzen Körper ausgebreitet, bald in einem einzelnen Körperteile lokalisiert,

d) bei bestimmten Gehirnkrankheiten, so z. B. zuweilen bei dem Schwachsinn und zwar sowohl bei leichten wie schweren Formen, ferner bei den chronischen Formen der Hirnhautentzündung u. s. f,

e) bei einigen funktionellen Geistesstörungen, so namentlich bei der Manie des Kindesalters (siehe unter Manie).

3. **Die Unterscheidung von der Muskelunruhe des normalen Kindes** ist nach den obigen Angaben nicht schwer. Es ist nur hervorzuheben, dafs die Muskelunruhe erblich belasteter Kinder in den verschiedensten Graden vorkommt, und dafs zwischen ihr und der gröfseren Lebhaftigkeit, wie sie normale, unbelastete Kinder zeigen, ganz fliefsende Übergänge sich finden. Die Muskelunruhe der Chorea minor ist durch ihr unvermitteltes Eintreten (in der Regel nach einer akuten Infektionskrankheit, z. B. akutem Gelenkrheumatismus) charakterisiert. Auch pflegt sie das Kind gewöhnlich nicht willkürlich, d. h. durch Gegenvorstellungen unterdrücken zu können; aufserdem nehmen bei willkürlichen d. h. bewufsten Bewegungen die unbewufsten Zwischenbewegungen meistens noch zu. Dagegen vermag das normale Kind seine Lebhaftigkeit und das erblich belastete, aber nicht an Veitstanz leidende Kind seine krankhafte Muskelunruhe sehr wohl wenigstens momentan zu unterdrücken, und anderweitige bewufste Bewegungen schwächen die Muskelunruhe eher ab.

4. **Behandlung.** Für die Chorea, die Gehirnkrankheiten (unter d) und die funktionellen Geistesstörungen (unter e) ist dieselbe ganz dem Arzt zu überlassen. Auch wenn der Erzieher glaubt, die sub b erwähnte Form annehmen zu können, ist ein Arzt zuzuziehen. Die weitere Behandlung wird in diesem Fall sowohl ärztlich wie pädagogisch sein müssen. Strafen sind nutzlos und wirken oft sogar ungünstig; in einem Fall sah ich aus einer sub b gehörigen Muskelunruhe unter dem ungünstigen Einflufs öfterer Strafen eine schwere Chorea (sub a) entstehen. Dagegen ist ein unablässiges Erinnern entschieden von Nutzen. Ferner ist von geradezu entscheidender Bedeutung die motorische Beschäftigung. Solche Kinder müssen täglich 1—2 Stunden Bewegungsübungen in irgend einer Form ausführen, namentlich Taktbewegungen, welche ein promptes Innervieren und Wiederunterdrücken der Innervation verlangen. Übermüdung ist durch Einschiebung von Pausen zu vermeiden. Im übrigen ist die für erbliche Degeneration im allgemeinen empfohlene Behandlung durchzuführen. Bei der hysterischen Form steht die Allgemeinbehandlung der Hysterie im Vordergrund.

Literatur: Solche fehlt leider fast ganz. Einige Andeutungen findet man in den neueren Werken über Chorea, über Hysterie und Tic-Bewegungen (vergl. namentlich über letztere Meige u. Feindel, Der Tic und sein Wesen. Deutsch von O. Giese. Leipzig 1903).

Berlin. Th. Ziehen.

Musterlektionen

1. Begriff, Vorkommen und Aufgabe. 2. Anforderungen. 3. Rechter Gebrauch. 4. Beispiele.

1. Begriff, Vorkommen und Aufgabe. Musterlektionen sind mündlich oder schriftlich ausgeführte Behandlungen von Unterrichtseinheiten, die als Beispiele zur Belehrung, Anregung oder Nachahmung dienen sollen. Ihre wichtigste Stellung finden sie in Lehrerbildungsanstalten, wo sie die theoretische Einführung in die Unterrichtstechnik als Anschauungsmittel unterstützen. Aufserdem werden Musterlektionen abgehalten in amtlichen oder freien Konferenzen, die die Fortbildung zum Zwecke haben. Solche Musterlektionen, die der Belehrung der angehenden Lehrer dienen, werden allgemein als berechtigt und notwendig angesehen. Es werden aber auch Unterrichtsbeispiele als Muster in pädagogischen Zeitschriften und in methodischen Handbüchern für einzelne Unterrichtsfächer dargeboten. Und diese werden von vielen Seiten als unberechtigt, ja als schädlich bekämpft. Allerdings sind Darstellungen ganzer Unterrichtsfächer in ausgeführten Lektionen als durchaus überflüssig und sicher auch als gefährlich zu bezeichnen, überflüssig insofern, als doch einige ausgeführte Beispiele das einzu-

schlagende Verfahren genügend charakterisieren und für ähnliche Fälle Andeutungen und Entwürfe genügen; gefährlich insofern, als sie die mechanische Nachahmung nahelegen und sicher auch in manchen Fällen veranlassen. Unbedingt berechtigt sind in solchen methodischen Büchern natürlich einzelne ausgeführte Beispiele. Das letztere gilt auch von Musterlektionen in pädagogischen Zeitschriften. Hier haben sie zunächst jüngern Lehrern gegenüber die Aufgabe der Belehrung und Anregung. Sodann und hauptsächlich sollen sie aber noch zweierlei leisten: Sie sollen Kunde geben vom Schaffen und Wirken in der stillen Werkstatt der Meister des Lehrfaches und als Kunstleistungen erfreuen, sie sollen ferner neue Vorschläge für die Unterrichtstechnik veranschaulichen und wirksam gestalten. Es wird wohl im allgemeinen viel zu wenig beachtet, daſs die Unterrichtslektion eben unsere Kunst ist, und daſs es Ehrensache des Lehrerstandes ist, auch die Kunstform zu schaffen, die dann mit Ehren auch als literarisches Erzeugnis bestehen kann.

2. **Anforderungen.***) Ist das Unterrichten eine Kunst, dann werden die Jünger dieser Kunst nicht durch bloſse Anweisungen und Belehrung, sondern vor allem durch Beispiele für sie begeistert und in sie eingeführt. Zwei Faktoren, der subjektive und objektive, müssen in schönwirkender Harmonie zusammenklingen, wenn eine Lektion zur Musterlektion werden soll. In objektiver Hinsicht müssen alle die Forderungen erfüllt sein, die man nach Auswahl, Auffassung, methodischer Gliederung und formell richtiger Darstellung des Stoffs an sie zu stellen hat. Hierüber vergleiche auſser den Artikeln dieses Handbuchs, die einzelne Unterrichtsfächer behandeln, noch folgende: Darstellender Unterricht (Foltz), Einprägen (Fack), Erzählen des Lehrers, Erzählen des Schülers (Dr. Menge), vor allem: Form des Unterrichts, Formalstufen (Dr. Just), Gedankenausdruck (Seyfert), Lehrkunst (Willmann). Dem dort Gesagten braucht hier nichts hinzugefügt zu werden. Es versteht sich, daſs diesen Forderungen in idealer Vollkommenheit nur Meister nachkommen können: solche, dem Wissen und Können nach, müssen es also sein, die vor den Zöglingen der Seminare Lektionen halten. Aber die bloſse Erfüllung der objektiven Forderung macht die Musterlektion noch nicht; erst das Persönliche, das nicht Lehrbare, erhebt die formell richtige Lektion zur Musterlektion. Psychologischer Scharfblick, freie Beherrschung der Kunstmittel, Schlagfertigkeit, Schönheit und Angemessenheit der Sprache, pädagogischer Takt, vor allem aber ungeheuchelte Wärme und Hingabe an die Kinder durchgeistigen die Form. Diese Imponderabilien sind schwer verstandesmäſsig zu erfassen; sie müssen vom Zuhörer fühlend empfunden werden: Der psychologische Scharfblick, der den Stoff nach Inhalt und Menge, der die Sprach- und Unterrichtsform genau dem geistigen Standpunkte der Kinder anpaſst, der immer sicher abwägt, was er den Kindern zu geben und was er von ihnen zu nehmen habe, der stets das rechte Maſs von Hilfeleistung trifft und die rechten Mittel, die Kinder zur Selbstentäuſserung zu veranlassen, der die Kinder nach ihren Gaben zu erkennen und auch den Schwachen, ja besonders diesen, gerecht zu werden vermag — die freie Beherrschung der Formen, die, ohne gegen die Formrichtigkeit zu verstoſsen, nicht am Buchstaben klebt, sich nicht von der Schablone pressen läſst — die Schlagfertigkeit, die sich durch unerwartete Äuſserungen des Kindes nicht verblüffen läſst, die, ohne das Ziel aus dem Auge zu verlieren, dem Kinde auch auf Seitenwege folgt und es rasch von da zum rechten Wege drängt — die Fähigkeit, stilistische und theoretische Kunstmittel mit Maſs und an rechtem Platze zu verwenden — der Takt, der sich in Haltung und Ton kundgibt, der nicht das Einmaleins mit Pathos und eine sittliche Mahnung monoton und gleichgültig ausspricht — die Wärme, die je nach dem Stoffe heiter, anmutend, belebend, anspornend, erhebend, begeisternd wirkt, die selbst ergriffen vom Wahren, Guten und Schönen, das Gemüt erfaſst, das Interresse spannt, die geistige Kraft schrittweis steigert und stille Entschlüsse reift: dies sind persönliche Grundlagen.

*) Vergl. E. Scholz, Grundsätze für die Beurteilung von Präparationen aus der Geschichte. Aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena. 2. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1890.

Sie bestehen natürlich nicht für sich, sondern treten eben nur an den Formen in die Erscheinung; beides, das Subjektive und das Objektive, vereinigt macht die Kunstleistung aus.

Freilich wird alle Kunst scheitern, wenn die Schüler nicht an ihrem Teile dazu beitragen, dafs die Lektion gelinge. Das setzt aber voraus, dafs der Seminarlehrer, der Musterlektionen erteilen soll, zugleich Klassenlehrer irgend einer Klasse der Seminarschule sei, damit jede Lektion nicht blofs Saat, sondern Ernte und Saat zugleich sei. Auf Lektionen, die von irgend einem Lehrer in irgend einer Klasse, die er sonst gar nicht kennt, gehalten werden, ist nicht viel Wert zu legen; dies mögen Kunststücke sein, Kunstleistungen sind nur in zusammenhängendem Unterricht zu erzielen.

Die hohen Anforderungen, die an mündliche Musterlektionen zu stellen sind, gelten auch für gedruckte, ja für diese noch in erhöhtem Mafse, da sie ja für Lehrer im Amte bestimmt sind. Erfüllen sie diese nicht, so sind sie der Druckerschwärze nicht wert. Leider genügt nur ein geringer Bruchteil der allwöchentlich erscheinenden gedruckten Lektionen auch nur mäfsigen Forderungen; daraus erklärt sich auch die vielfach zu findende Abneigung gegen sie. Dennoch sind sie, wie oben ausgesprochen, berechtigt und nützlich, wenn sie wirklich Muster sind. Eins fehlt ihnen allerdings immer, die lebende, sprechende Wirklichkeit, der Unterrichtende selbst. Dennoch fehlt das Subjektive keineswegs. Ist die geschriebene Lektion nicht Phantasiestück, sondern der Wirklichkeit entnommen, dann mufs sie die Persönlichkeit atmen, dann mufs sie hinter dem Schleier des Wortes den Geist sehen lassen. Und dies ist bei wirklichen Musterlektionen tatsächlich der Fall. Als wirkliche kleine Kunstwerke haben sie zunächst keinen andern Zweck als den, die Fachgenossen zu erfreuen, anzuregen, zu erheben. In diesem Sinne aufgefafst, müssen sie formell vollendet, müssen sie aber so dargestellt sein, dafs im Leser ein lebendiges Bild vom wirklichen Verlauf entsteht. Wie wenig gedruckte Lektionen sind aber so verfafst, dafs sie zu lesen ein wirklicher Genufs ist! Gröfste Aufmerksamkeit ist der Fragebildung zu schenken. Glücklicherweise schwindet der Fragkultus mehr und mehr aus dem Unterrichte. Die Lektionen müssen sich als ein mehr freies Gespräch zwischen Lehrer und Schüler darstellen, bei dem zwar der erstere unmerkbar die Leitung übernimmt, der Schüler aber immer bemüht ist, den Gesprächsfaden selbständig fortzuspinnen.

Besondere Bedeutung erhalten gedruckte Lektionen dann, wenn durch sie irgend ein neuer Vorschlag veranschaulicht werden soll. Neue Stoffe, neue sachliche und neue methodische Gesichtspunkte tauchen auf; ihr Wert, ihre Verwendbarkeit wird am erfolgreichsten durch praktische Beispiele belegt. Gehen also Musterlektionen über das Mafs von Durchschnittsleistungen nicht hinaus, so mufs man von ihnen dann wenigstens verlangen, dafs sie sich auf einen neueinzuführenden oder auf einen nach des Verfassers Meinung vernachlässigten Stoff beziehen, dafs sie neue sachliche Gesichtspunkte, etwa das Wirtschafts- und Kulturgeschichtliche im Geschichtsunterricht, die Idee der menschlichen Arbeit in der Naturlehre und Chemie, die Kausalität in der Geographie und Naturkunde, verwerten und beleuchten, dafs sie wertvolle methodische Vorschläge, etwa die Verknüpfung von biblischer Geschichte und Katechismus, die Verbindung des Sachunterrichts mit dem Sprachunterricht die Einführung in ein Kunstwerk u. ä. veranschaulichen.

3. Rechter Gebrauch. Ein Seminarlehrer, der Musterlektionen der Art hält, wie sie oben gefordert worden sind, wird seine Schüler ohne Zweifel darauf hinweisen, dafs er nicht Schablonen bieten will, die einfach nachzuschneiden wären; er wird in einer Besprechung über die Lektionen mehr die Ziele und Zwecke betonen, die ihn geleitet, als die Mittel, die er angewandt. Falsch wäre es, wollte ein Lehrer der Methodik seinen Schülern eine Anzahl Lektionen, vielleicht für jedes Fach eine, geschrieben oder gedruckt in die Hand geben zur mechanischen oder gar wörtlichen Nachahmung. Trotz alledem werden die ersten Versuche, vielleicht die Versuche auch der ersten Amtsjahre seiner Schüler Nachahmungen sein. Und auch

später, wenn sich die Flügel freier regen, werden die Vorbilder unbewuſst nachwirken. Allgemeingültiges, Normatives gibts auch für die Unterrichtstechnik; über das kann sich auch der Meister nicht hinwegsetzen, noch viel weniger der Durchschnittspädagoge. Den berechtigten Subjektivismus bis zur Willkür ausarten lassen ist mindestens so gefährlich als Mechanismus und Schablonismus. Beides vermeidet man bei rechtem Gebrauche auch der gedruckten praktischen Lektionen. Wer sie verachtet und verächtlich macht, auch wenn sie gut sind, beweist nichts als geistigen Hochmut; wer sie aber mechanisch nachahmt, als Eselsbrücken benutzt, bezeugt geistige Armut und beraubt sich selbst des schönsten Rechts: seine Persönlichkeit ausleben zu lassen. Sich an gelungnen Mustern zu erfreuen, sie denkend zu analysieren und in der subjektiven Einkleidung das Allgemeingültige zu suchen, sich anregen, ja unter Umständen begeistern zu lassen: das ist der rechte Gebrauch von Musterlektionen.

4. Beispiele. Die Raumbeschränkung verbietet es, ausgeführte Beispiele hier anzufügen. Wir verweisen deshalb auf folgende Präparationen, die allerdings nicht als »Musterlektionen« in strengem Sinne aufzufassen sind, sondern mehr als Unterrichtsentwürfe, die dem Nachdenken des Lehrers entgegenkommen und kritisch wohl geprüft sein wollen.

A. Für alle Unterrichtsfächer:

1. Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Methodik. 3. Aufl. Dresden. 5 M. — 2. Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 6. Aufl. Leipzig. 1.—8. Bd. je 3 M. — 3. Fries-Menge, Lehrproben und Lehrgänge. Halle. 13 Jahrgänge, je 8 M. — 4. Deutsche Schulpraxis. Leipzig. 26 Jahrgänge, je 6,40 M. — 5. Zeiſsig-Fritsche, Praktische Volksschulmethodik. Leipzig. 6 M. — 6. Dr. Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Leipzig. Geb. 3 M.

B. Für die besonderen Unterrichtsfächer:

I. Gesinnungsunterricht.

a) Märchen, Fabeln und Robinson (Elementarunterricht): 1. Hiemesch, Der Gesinnungsunterricht nach seiner theoretischen Begründung u. praktischen Gestaltung. Leipzig. 1 M. — 2. Dr. Just, Märchenunterricht. Ebenda 1896. 1,30 M. — 3. Zweigler, Die Sternthaler. Deutsche Blätter. Jahrg. 1887. — 4. Lehmensieck, Strohhalm, Kohle, Bohne. Päd. Stud. 1894. 1. Heft. — 5. Gräfe, Fundevogel. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1887, Nr. 13. — Langlotz, Die Fabel im ersten Schuljahr. Weimar. Kirchen- u. Schulblatt. Jahrg. 1891, S. 364 ff. Jahrg. 1892, S. 9 ff. — 7. N. N., Der Vogel am Fenster. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1887, Nr. 3. — 8. Fuchs, Robinson als Stoff eines erziehenden Unterrichts in Präparationen u. Konzentrationsplänen. Jena 1893. 2 M. — 9. Hiemesch, Wie Robinson den Sonntag feiert. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1888, Nr. 35. — 10. Schilling, Biblische Geschichte in der Elementarklasse. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 12. — 11. Hofmann, Lektion im Schreiblesen. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 3. — 12. Reiniger, Einführung des Buchstaben M. Aus der Schule 1903. H. 5. — 13. Eichler, Anschauungsunterricht. Leipzig. 2 M. — 14. Kirste, Natur- und Heimatkunde im 1. Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule 1905, Nr. 4. — 15. Hofmann, Herbst im Walde. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 8. — 16. Behnecke, Lied der Gänse. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 25. — 17. Göbelbecker, Unterrichtspraxis für das Gesamtgebiet des 1. Schuljahres. Wiesbaden. 2 Bde. zus. 7,50 M.

b) Religion. A. Allgemeines: 1. Reukauf u. Heyn, Evangelischer Religionsunterricht. Leipzig. 10 Bde., je ca. 3 M. — 2. Max Paul, Für Herz und Gemüt der Kleinen. Ebenda. 3 M. — B. Altes Testament: 1. Dr. Staude, Präparationen für den biblischen Geschichtsunterricht: Altes Testament. 7. Aufl. Dresden. 4 M. — 2. Jochen, Isaaks Opferung. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1891, Nr. 47. — 3. Gräfe, Jahobs Betrug. Erziehungsschule. Jahrg. VI, S. 123. — 4. Dr. Just, Methodische Bearbeitung von 2. Mose 2, 11—21. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. II, Nr. 1. 2. — 5. Tischendorf, Methodische Bearbeitung von Ruth. Erziehungsschule. Jahrg. VI, S. 53. — 6. Redeker, Die Geschichte der frommen Ruth. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Jahrg. 1890, Nr. 9. — 7. Dr. Thrändorf, Präparationen zur Königsgeschichte. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. I, Nr. 6. 7. 10. II, Nr. 4. — 8. Ders., Die Propheten. Jahrb. d. Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Jahrg. 16. — 9. Koch, Salomo. Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 25. — 10. Staude, David wird verjagt. Pädag. Warte 1904, Nr. 9. — 11. Ders., Wie Jeremia als Prophet auftritt. Pädag. Warte 1905, Nr. 21. — 12. Dr. Seyfert, Die Propheten Amos und Hosea. Deutsche Schulpraxis 1904, Nr. 41 ff. — 13. Gelfert, Der 42. Psalm. Deutsche Schulpraxis 1903, Nr. 8. — 14. Heinemann, Psalm 126. Aus der Schule 1903, Nr. 5. — B. Neues Testament: 15. Dr. Staude, Neues Testament, Leben Jesu. 7. Aufl. Dresden. 3 M. — 16. Dr. Thrändorf, Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Ebenda. 2,50 M. — 17. Ders., Das Leben Jesu nach Matthäus. Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Jahrg. 18 u. 19. — 18. Dr. Just, Das Leben Jesu. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. VIII, Heft 4, 5, 6 u. ff. — 19. Ders., Der zwölfjährige Jesus im Tempel. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. II, Heft 5. — 20. Kaiser, Der zwölfjährige Jesus. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1887, Nr. 17.

— 21. Ders., Die Versuchung Jesu. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1889. Nr. 40. — 22. N. N., Die Botschaft des Johannes. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 24. — 23. Schubert, Jairi Töchterlein. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1892, Nr. 10. — 24. Pefsler, Taufe Jesu. Päd. Studien 1896, IV. — 25. Seyfert, Die Heilung des 38jährigen Kranken. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1892, Nr. 40. — 26. Wagner, Die zehn Aussätzigen. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1894, Nr. 9. — 27. Seyfert, Jesus und die Samariterin. Deutsche Schulpraxis 96, Nr. 36. — 28. Becker, Jesus heilt einen Blindgeborenen. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1883. — 29. Wagner, Der barmherzige Samariter. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1893, Nr. 31. — 30. Ders., Vom vielerlei Acker. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1893, Nr. 46. — 31. Witzmann, Gleichnisreden des Herrn. Katechetische Zeitschrift 1904. — 32. Spanuth, Gleichnisreden Jesu. Katechetische Zeitschrift 1904. Nr. 1. — 33. Twiehausen, Das Scherflein der Witwe. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890. Nr. 35. — 34. Dr. Thrändorf, Jesus kein Erbteiler. Zeitschrift für den ev. Religions-Unterricht. Jahrg. 1894, Heft VI. — 35. Köhler, Der Sohn des Königischen. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 16. — 36. Schröder, Das kananäische Weib. Katechetische Zeitschrift 1903, Nr. 2. — 37. Seyfert, Jesus als Lehrer. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1893, Nr. 12. — 38. Ders., Der verdorrte Feigenbaum. Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 16. — 39. Köhler, Die grofse Sünderin. Deutsche Schulpraxis 1904, Nr. 37. — 40. Just, Jesu Einzug in Jerusalem. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. IV, Heft 3. — 41. Tischendorf, Jesu Einzug in Jerusalem. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. VII, Heft 4. — 42. Koch, Die Sadduzäerfrage. Matth. 22, 22—33. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1891, Nr. 52. — 43. Kälker, Zinsgroschen. Deutsche Schulpraxis 1901, Nr. 12. — 44. N. N., Jesus in Bethanien. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 26. — 45. Tischendorf, Die Tempelreinigung. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 4. — 46. Dr. Staude, Die Apostelgeschichte. 3. Aufl. Dresden. 4 M. — 47. Dr. Thrändorf, Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Ebenda. 4 M. — 48. Ders., Der Apostel Paulus. Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrg. 14, 15. — 49. Jochen, Die Ausgiefsung des heiligen Geistes. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1891, Nr. 38, 39. — 50. Ders., Petri Pfingstpredigt. Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 19. — 51. Dr. Seyfert, Hauptmann Cornelius. Deutsche Schulpraxis 1901, Nr. 16. — 52. P. Staude, Präparationen für den ersten Religionsunterricht in darstellender Form. 1. Heft: Das 1. Schuljahr. 2. Heft: Das 2. Schuljahr. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 53. Dr. Just, Der abschliefsende Katechismusunterricht. Altenburg. Heft I u. II. 2 M. — 54. Bang, Katechetische Bausteine zu christozentrischer Behandlung des I. Hauptstückes. Leipzig. 2 M. — 55. N. N., Das 7. Gebot. Deutsche Schulpraxis 1902, Nr. 52. — 56. Seyfert, Die christliche Heilsordnung als Bekenntnis. Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 48. — 57. Wohlrabe, Das V. Hauptstück. Deutsche Schulpraxis 1904, Nr. 16. — 58. Seyfert, Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 22. — 59. Stübler, Eine feste Burg. Deutsche Schulpraxis 1903, Nr. 48. — 60. Tögel, Behandlung von Bibelsprüchen. Pädag. Warte 1904, Nr. 8. — 61. Weis, Das Evangelium den Juden eine Torheit. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 31. — 62. Seyfert, Meinen Jesum lafs ich nicht. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 10. — 63. Henzel, Nun ruhen alle Wälder. Katechetische Zeitschrift 1903, Nr. 1. — 64. Bauer, Ach bleib mit deiner Gnade. Pädag. Warte 1904, Nr. 5. — 65. Merz, Kirchengeschichtliche Lektionen. Katechetische Zeitschrift 1904, Nr. 2. — 66. Winkler, Herberge zur Heimat. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 22.

c) Geschichte: 1. Dr. Staude u. Dr. Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte. Dresden. I. Thüringer Sagen und Nibelungensage. 3,20 M. II. Von Armin bis zu Otto dem Grofsen. 2,40 M. III. Von Heinrich IV. bis zu Rudolf von Habsburg. 2,40 M. IV. Luther und der dreifsigjährige Krieg. 2,40 M. — 2. Herrmann u. Krell, Die Zeit der alten Deutschen bis zur Reformation. Dresden. 4 M. — 3. Fritzsche, Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Altenburg. I. Teil: Von Armin bis zum Augsburger Religionsfrieden. 3.25 M. II. Teil: Vom 30jährigen Kriege bis zur Gegenwart. 4 M. — 4. Kornrumpf, Methodisches Handbuch für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. Leipzig. I. Teil: Von der Urzeit bis zum Zeitalter der Entdeckungen und Erfindungen. 3,60 M. II. Teil: Das Zeitalter der Reformation bis zum Jahrhundert des dreifsigjährigen Krieges. 3,40 M. III. Teil: Vom Zeitalter Friedrichs des Grofsen bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Reiches. 3,40 M. — 5. Falcke, Beiträge zum Geschichtsunterricht. Leipzig. 1. Heft: Dr. Rofsbach, Bilder aus den Befreiungskriegen. 1 M. 2. Heft: Freimund, Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs. 0,80 M. 3. Heft: Dr. Rofsbach, Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen. 1,20 M. — 6. Dobritzsch, Johann Hus. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 26. — 7. Dr. Wohlrabe, Präparationen aus der Reformationszeit und der Geschichte des 30jährigen Krieges. Gotha. 1,80 M. — 8. Th. Franke, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. Leipzig. 1. Teil: Vorzeit und Mittelalter. 2,80 M. II. Teil: Neuzeit. 4,80 M. — 9. Reinerth, Jung Siegfried, Erziehungsschule von Barth. Jahrg. III, Nr. 11. — 10. Höber, Siegfrieds Tod. »Aus dem päd. Universitäts-Seminar«. Heft I, S. 71 ff. — 11. Kuhn, Unterrichtsskizzen zu Gudrun. Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrg. 25. — 12. Honke, Die alten Deutschen. Deutsche Blätter. Jahrg. 1886. — 13. Fritzsche, Die Kämpfe der Germanen mit den Römern. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. IV. Heft 1. — 14. Reinerth, Bonifatius. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. III, Nr. 12a u. 12b. — 15. Wagner, Bonifatius. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1891, Nr. 32. — 16. Glück, Bonifatius. Fr. bayr. Schulzeitg. 1903, Nr. 35. — 17. Rheinländer, Karl der Grofse und die Sachsen.

Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1888, Nr. 40. 41. — 18. Foltz, Die Kreuzzüge. »Die Mädchenschule« von Hessel u. Dörr. Jahrg. IV. — 19. Kornrumpf, Heinrich I. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 35. 36. — 20. Dr. Roſsbach, Heinrich I. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1892, Nr. 41. — 21. Fuchs, Die Geschichte von Rud. von Habsburg. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1892, S. 337 u. ff. — 22. Tischendorf, Das Entdeckungszeitalter. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 24. — 23. Ders., Das Zeitalter der Reformation. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1891, Nr. 48. 49. — 24. Heydner, Erfindung der Buchdruckerkunst. Fr. bayr. Schulzeitg. 1903, Nr. 9. — 25. Dobritzsch, Johann Huſs. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 26. — 26. Just, Luthers Lebensabend und Tod. Praxis der Erziehungsschule 1903, Nr. 1. — 27. Fritzsche, Präparationen zur Geschichte des groſsen Kurfürsten. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1897, Nr. 11—18 und Pädag. Magazin 1897. 94. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 28. Böttcher, Peter der Groſse. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1888, Nr. 25. — 29. Dr. Just, Die Geschichte Friedrichs des Groſsen. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. II, Heft 5. Jahrg. III, Heft 1. 2. — 30. Schilling, Friedrich der Groſse. Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Jahrg. 24 u. 25. — 31. Tischendorf, Die französische Revolution. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1892, Nr. 2. — 32. Ders., Die Republik Frankreich. Pr. d. Erz. VIII. — 33. N. N., Die Erhebung des Deutschen Volkes 1813. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 13. 14. — 34. Achenbach, Die Begeisterung im Befreiungskriege. Pädag. Warte 1905, Nr. 9. — 34. Winkler, Wohlfahrtseinrichtungen. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 35.

II. Kunstunterricht.

a) Allgemeines: 1. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Hamburg. — 2. Ernst, Herbstfarben. Deutsche Schulpraxis 1902, Nr. 46.

b) Zeichnen: 1. Monard, Der Zeichenunterricht in der Volksschule. Neuwied. I. Teil: Das Elementarzeichnen. 5 M. II. Teil: Das geometrische Ornament. 5 M. III. Teil: Das Pflanzenornament. 6,50 M. — 2. Honke, Der Zeichenunterricht in der Unterstufe in 10 Präparationen. 1. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 3. Ders., Die unterrichtliche Behandlung der Rosetten. Ev. Schulblatt, Jahrg. 1886, S. 27. — 4. Ders., Behandlung des Eichblattes. Ev. Schulblatt. Jahrg. 1886, S. 236. — 5. Göpfart, Das Eichblatt. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1894, Nr. 15. — 6. Göhl, Präparationen für den Zeichenunterricht. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 27. — 7. Berger, Vom Schattieren der Walze. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 14. — 8. Günther, Bildbesprechungen. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 2 ff.

c) Gesang: 1. Löwe, Der Gesangunterricht des ersten Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. VII, Heft 1. — 2. Ders., Die Stellung des Gesangunterrichts. Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Jahrg. 26. — 3. Kühnhold, Gesangslehrprobe. Pädag. Warte 1904, Nr. 7.

d) Turnen: 1. Seidel, Spielstunde mit kleinen Mädchen. Deutsche Schulpraxis 1902, Nr. 11. — 2. Mehl, Stabreigen für Knaben. Deutsche Schulpraxis 1902, Nr. 40.

III. Sprachunterricht.

1. Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 3 Bde. 6,40 M. — 2. Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. 1. Bd.: Ludwig Uhland. 2. Bd.: Goethe und Schiller. 3. Bd.: Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath u. Geibel. 4. Bd.: Gellert, Pfeffel, Claudius, Hölty, Bürger, Herder, Hebel, Krummacher, Giesebrecht, Bernhardi, Müller, Hoffmann von Fallersleben, Hauff und Vogel. 5. Bd.: Gedichte historischen Inhalts. 6. Bd.: Allmers, Avenarius, v. Droste-Hülshoff, Fontane, Hebbel, Keller, v. Liliencron, Meyer, Mörike, Storm u. a. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 3. Müller, Möpschen u. Spitzchen. Deutsche Schulpraxis 1904, Nr. 4. — 4. Pütz, Wandersmann und Lerche. Praxis der Erziehungsschule 1903, Nr. 3. — 5. Dr. Wohlrabe, Siegfrieds Schwert. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1881, S. 11 u. ff. — 6. Becker, Groſses Geheimnis. Weimar. Kirchen- u. Schulblatt. Jahrg. 1882, S. 10 u. ff. — 7. Fritzsche, Das Tal der Mosel. Eine Sprachlektion für das 4. Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. 3, Heft 1. — 8. Foltz, Behandlung deutscher Gedichte auf der Mittelstufe. »Die Mädchenschule« von Hessel und Dörr. Jahrg. II. — 9. Anthes, Wie ich ein Gedicht behandle. Deutsche Schulpraxis 1904, Nr. 21. — 10. Becker, Schwäbische Kunde. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1888. S. 256 u. ff. — 11. Dams, Der Lotse. Evang. Schulblatt. Bd. 33, S. 60—74. — 12. Röph, Schwert und Pflug. Blätter für die Schulpraxis 1905, Nr. 4. — 13. Stolze, Des Sängers Fluch. Praxis der Erziehungsschule 1903, Nr. 5. — 14. Knilling, Der getreue Eckart. Blätter für die Schulpraxis 1905, Nr. 2. — 15. Lindau, Arndts Sterbelied. Aus der Schule 1905, Nr. 8. — 16. Schmidt, Graf von Habsburg. Blätter für die Schulpraxis 1905, Nr. 5. — 17. Honke, Türmerlied. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 34. — 18. Ders., Wacht am Rhein. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 29. — 19. Eberbach, Der Lotse. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 13. — 20. Vox, Die Kreuzschau. Ev. Schulblatt. Bd. 30. — 21. Dr. Just, Das brave Mütterchen. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. II, Nr. 8. — 22. Schubert, Das taube Mütterlein. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1894, Nr. 19. — 23. Ackermann, Klopstocks Frühlingsfeier und Uhlands Frühlingslieder. Deutsche Blätter. Jahrg. 1882. — 24. Wagner, Frühlingsglaube. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1892, Nr. 25. — 25. Dr. Staude, Der Tod des Tiberius. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. I. — 26. Winzer, Der Löwenritt.

Deutsche Blätter 1888, Nr. 44. — 27. Dr. Just, Die Auswanderer. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. VI, Heft 3. — 28. Hermann, Die Auswanderer. Ev. Schulblatt. Jahrg. 1894, Nr. 2. — 29. Winzer, Hurra, Germania! Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1888, S. 256 u. ff. — 30. Rudolph, Die Einkehr. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1889, Nr. 27. — 31. Uhlmann, Das Gewitter. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1889, Nr. 42. — 32. Twiehausen, Aus dem schlesischen Gebirge. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 32. — 33. Dr. Seyfert, Der Frühling in unserem Lesebuche. Deutsche Schulpraxis 1901, Nr. 16. — 34. Schubert, Ein geistlich Abendlied. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1893, Nr. 20. — 35. Foltz, Der blinde König. Ev. Schulblatt. Jahrg. 1895, Heft 12. — 36. Schilling, Schillers Tell. Deutsche Schulpraxis 1900, Nr. 37. — 37. Protsch, Johanna Sebus. Deutsche Schulpraxis 1900, Nr. 12. — 38. Gustav Rudolph, Der Deutschunterricht in ausgeführten Lehrproben. Leipzig. I. u. II. Teil je 2 M. — 39. Hache u. Prüll, Der gesamte Sprachunterricht. Dresden. Drei Teile. — 40. R. Böhme, Der Stilunterricht im 1.—8. Schuljahre. Deutsche Schulpraxis 1893, Nr. 12. — 41. Seyfert, Morgenwanderung. Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 26. — 42. Ders., Die Ellipse (Satzform!). Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 12. — 43. Öhmichen, Sprichwörter und Redensarten als onomatisches Unterrichtsmaterial. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 32. — 44. N. N., Lektionen aus der Lautbildungslehre. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 16. — 45. Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht. 2 Teile. Leipzig. 5 M. — 46. Ders., Praxis des Rechtschreibunterrichts auf phonetischer Grundlage. Ebenda. 3 M.

IV. Geographie.

a) Physische: 1. Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht. Leipzig. I. Teil: Das Königreich Sachsen. 1,70 M. II. u. III. Teil. Das deutsche Vaterland. 3,20 M. IV. Teil: Europa. 2 M. — 2. Fritzsche, Landeskunde von Thüringen. Altenburg. — 3. Peter u. Piltz, Die Heimatskunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgegend. Lehrproben von Frick u. Meyer. Heft 6. — 4. Kraufs, Unser Schulspaziergang. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1887, Nr. 1. 2. — 5. Kuhn, Der Thüringerwald. Deutsche Blätter 1891, Nr. 12 u. 13. — 6. Seyfert, Die Elbe in Böhmen. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1892, Nr. 27. — 7. Dr. Just, Das neue deutsche Reich. Fürs 8. Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. I, Heft 2. — 8. Heydner, Der Ludwigskanal. Fr. bayr. Schulzeitg. 1904, Nr. 18. — 9. N. N., Deutschlands Ackerbau. Deutsche Schulpraxis 1904, Nr. 2. — 10. Foltz, Böhmen. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 23. — 11. Ringelmann, Die niedersächsischen Moore. Fr. bayr. Schulzeitung 1904, Nr. 20. — 12. Franke, Das Deutschtum auf der Erde. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 39. — 13. Tischendorf, Tirol. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. V, Heft 1. — 14. Dr. Göpfert, Die Flüsse der Schweiz. Pädag. Studien. Jahrg. 1882, Heft 4. — 15. Staude, Rhein und Donau. Praxis der Erziehungsschule VIII. IX. — 16. Jul. Tischendorf, Die Republik Frankreich. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. VIII, Heft 3. — 17. Seyfert, Die Balkanhalbinsel. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1892, Nr. 1—4. — 18. Behrens, Europa. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 46. — 19. Gering, Palästina. Blätter für die Schulpraxis 1905, Nr. 3. – 20. Tischendorf, Kiautschou. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 34. — 21. Weiser, Australien. Aus der Schule 1905, Nr. 6. — 22. Jochen, Heimatkunde. Leipzig. 2,50 M.

b) Mathematische: 1. Döhler, Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Leipzig. 2,80 M. — 2. Prüll, Die Himmelsgegenden. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. II, Heft 1. — 3. Pickel, Ortsbestimmungen auf der Erde nach geographischer Länge und Breite. Päd. Studien 1884, Heft 3. — 4. Henschel, Skizzen zur Behandlung der mathematischen und astronomischen Geographie. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1881, Nr. 27—29. — 5. Martin, Mond- und Sonnenfinsternis. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1887, Nr. 47. 48. — 6. Behrens, Die Erde als Weltkörper. Deutsche Schulpraxis 1897, Nr. 5. — 7. Reichelt, Sonne und Planetensystem. Deutsche Schulpraxis 1904, Nr. 7. — 8. Gutbier, Der heimatliche Himmel. Deutsche Schulpraxis 1901, Nr. 11.

V. Naturkundliche Fächer.

a) Naturgeschichte: 1. Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Leipzig. 3,60 M. — 2. Ders., Die Kulturwesen der deutschen Heimat. Ebenda. — 3. Dr. Kiesling u. Pfalz, Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Kursus 1—6 in 2 Bänden à 4.50 M. Braunschweig. — 4. Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Leipzig. 5 Teile à 2,80 M. — 5. Seyfert, Menschenkunde und Gesundheitslehre. 32 Lektionen. Ebenda. 2 M. — 6. Ders., Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Ebenda. 2,80 M. — 7. Ders., Arbeitskunde. Ebenda. 2,40 M. — 8. Fufs, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. Nürnberg. 3,50 M. — 9. Junge, Das Eichhörnchen. Päd. Studien. Jahrg. 1883, Heft 1. — 10. Klinkhardt, Die Pelztiere. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. III, Heft 3. — 11. Ders., Die winterliche Vogelwelt. Praxis der Erziehungsschule 1896, V. — 12. Rüter, Der Maulwurf. Ev. Schulblatt. Jahrg. 1883, S. 29 bis 26. — 13. Polaschek, Der Hase. Periodische Blätter. X. Jahrg., Nr. 3. — 14. Ähnelt, Das Renntier. Deutsche Schulpraxis 1900, Nr. 18. — 15. Dr. Just, Hähnchen und Hühnchen. Aus der Naturgeschichte des 1. Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. I, Heft 2. — 16. Junge, Der Buntspecht. Deutsche Blätter. Jahrg. 1889, Nr. 31. — 17. Winzer, Die Singvögel. Päd. Studien. Jahrg. 1882, Heft 2. — 18. Lichte, Die Nachtigall. Aus der Schule 1904, Nr. 12. — 19. Lehm, Der Star. Deutsche Schulpraxis 1905, Nr. 44. — 20. Ballet, Die Schleiereule. Deutsche Schulpraxis 1900, Nr. 16. — 21. N.

N., Die Kreuzspinne. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 14. — 22. Ähnelt, Ungebetene Gäste im Hause. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 3. — 23. Säurich, Das Leben der Pflanze. 7 Bde. Leipzig. — 24. Römer, Lebensgeschichte eines Veilchens. Periodische Blätter. Jahrg. X, Nr. 4. — 25. Dr. Wohlrabe, Der Löwenzahn als Vertreter der Kompositen. Weimar. Kirchen- u. Schulblatt. Jahrg. 1882, S. 47 u. ff. — 26. Winzer, Hainbuche, Birke und Spitz-Ahorn. Weimar. Kirchen- und Schulblatt. Jahrg. 1882, S. 173 u. ff. — 27. Friedrich, Die Kartoffel. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. III, S. 97. — 28. Junge, Die Rofskastanie. Deutsche Blätter. Jahrg. 1883. — 29. Conrad, Präparationen über die Getreidearten. Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Jahrg. 1885. — 30. Werneburg, Der Steinpilz usw. Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Jahrg. 17. — 31. Thomas, Die Pflanze eine chemische Fabrik. Deutsche Schulpraxis 1903, Nr. 42. — 32. Kirste, Trockenpflanzen und Wasseraufnahme. Praxis der Erziehungsschule 1903, Nr. 4. — 33. Schmidt, Der Mangrovebaum. Pädag. Warte 1905, Nr. 18. — 34. Conrad, Unterrichtsproben für den darstellenden Unterricht in der Naturkunde (Ölbaum usw.). Bündener Seminarblätter. Jahrg. VIII. — 35. Koch, Das Schulaquarium. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1891, Nr. 44. 45. — 36. Klinkhardt, Die Schreibmaterialien. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. VII, Heft 6. — 37. Ders., Die Schreibmaterialien. Praxis der Erziehungsschule VIII, IX. — 38. Twiehausen, Die Kennzeichen des Salzes. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1887, Nr. 13. — 39. N. N., Was die Steinkohle aus der Geschichte der Erde erzählt. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1894, Nr. 41. — 40. Ringelmann, Vom Basalt. Fr. bayr. Schulzeitg. 1904, Nr. 25. — 41. Hemprich, Die Spiritusbereitung. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. VIII. — 42. Ders., Die Herstellung des Zuckers aus der Zuckerrübe. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. XI. — 43. Seyfert, Schnee und Eis. Deutsche Schulpraxis 1896, Nr. 6. — 44. Ders., In der Papierfabrik. Deutsche Schulpraxis 1897.

b) Naturlehre: 1. Conrad, Präparationen für den Physikunterricht. 1. Teil: Mechanik u. Akustik. Dresden. 3 M. — 2. Scheller, Das Pendel. Deutsche Blätter. Jahrg. 1883. — 3. Jünger, Verdampfen und Verdunsten. Deutsche Schulpraxis. Jahrg. 1890, Nr. 16. 17. — 4. Dauber, Saugpumpe. Aus der Schule 1904, Nr. 6. — 5. Scherf, Die Spannkraft des Dampfes. Aus der Schule 1904, Nr. 11. — 6. Maede, Der Ofen. Deutsche Schulpraxis 1900, Nr. 15. — 7. Berndt, Beleuchtungsmittel. Period. Blätter. IX. Jahrg., Nr. 3. — 8. Arens, Lektionen aus der Elektrizitätslehre. Deutsche Schulpraxis 1899, Nr. 25. — 9. Klima, Telephon u. Mikrophon. Period. Blätter. X. Jahrg., Nr. 1.

VI. Mathematik.

1. Dr. Hartmann, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Hildburghausen. 4 M. — 2. Pickel, Die Geometrie in der Volksschule. Dresden. Ausgabe I. 7. Aufl. 1,25 M. — 3. Teupser, Das Rechnen im 2. Schuljahre. Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jahrg. 21 u. 23. — 4. Lomberg, Das Kilometer. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. V, Heft 1. — 5. Conrad, Präparationen zur Geometrie. Ähnlichkeits- und Kongruenzsätze. Erziehungsschule von Barth. Jahrg. III, Nr. 5. 6. — 6. Wigge u. Martin, Raumlehre nach Formengemeinschaften. Heft I, Wohnort. Heft II, Feld und Wald. Dessau 1896. — 7. Zeifsig, Präparationen für Formenkunde (Raumlehre, Geometrie) als Fach an Volksschulen. I. Teil: Betrachtung, Darstellung und Berechnung der geradflächigen Körperformen und geradlinigen Flächen. II. Teil: Betrachtung, Darstellung und Berechnung der krummflächigen Körperformen und krummlinigen Flächen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Die Walzenform. Praxis der Erziehungsschule. Jahrg. XI. — 9. Rechenlektüre für III. Schuljahr. Praxis der Erziehungsschule 1896, V.

Annaberg. R. Seyfert.

Musterschulen

s. Übungsschulen

Mut

s. Tapferkeit

Mutacismus

Als Mutacismus oder Mutismus bezeichnet man eine auf psychischen Krankheitssymptomen beruhende Stummheit (bei intaktem peripherischen und centralen Sprachapparat). Das psychische Krankheitssymptom, welches den Mutacismus veranlafst, ist entweder a) eine allgemeine motorische Hemmung oder b) eine schwere allgemeine Denkhemmung, wie sie namentlich die Angst begleitet, oder c) eine Wahnvorstellung, oder d) eine Halluzination.

Eine schwere allgemeine Denkhemmung findet sich bei der Stupidität und namentlich bei der Melancholie. Spezielle motorische Hemmungen findet man — abgesehen von der Melancholie — namentlich bei der sog. Dementia praecox. Die Wahnvorstellungen, welche im Kindesalter Mutacismus bedingen, sind meist verfolgenden Inhaltes. Vor kurzem habe ich einen 10jährigen, erblich schwerbelasteten, leicht schwachsinnigen, anämischen Knaben beobachtet, welcher fast ½ Jahr einen fast vollständigen Mutacismus durchführte. Nur mit seinen Kameraden

sprach er oft leise und heimlich. Ein Motiv für den Mutacismus war nicht festzustellen. Er gab ihn später plötzlich auf und spricht jetzt in normaler Weise. Derselbe Knabe versuchte namentlich früher immer wieder mit Streichhölzchen den Kohlenkasten in Brand zu setzen. Auch fiel auf, dafs er oft plötzlich ganz zusammenhangslose Einfälle äufserte. Solche motivlose Handlungen werden auch als impulsive Handlungen bezeichnet. Hier verband sich also der Mutacismus mit impulsiven Handlungen. — Sehr selten führen Halluzinationen (drohende, verbietende Stimmen) bei Kindern zu Mutacismus. — Natürlich liegt für den Erzieher die Verwechselung mit der Verstocktheit eines gesunden Kindes sehr nahe, doch sollte schon die Hartnäckigkeit des Symptoms auf den krankhaften Ursprung aufmerksam machen. Bei öfter auftretendem oder länger anhaltendem Mutacismus ist in jedem Fall die Untersuchung durch einen sachverständigen Arzt geboten.

Literatur: Ziehen, Psychiatrie. 2. Aufl. 1902, namentlich S. 153 ff.

Berlin. Th. Ziehen.

Mutlosigkeit

Plato nennt den Mut die manneswürdigste Tugend und den besten Helfer im Kampfe der Vernunft gegen die Begierden. Damit ist in bündiger Weise die Bedeutung des Mutes für den Aufbau und die Erhaltung der geistig-sittlichen Persönlichkeit dargetan, zugleich aber auch mittelbar das Verhängnisvolle der Mutlosigkeit gekennzeichnet. Während man den Mut mit Jean Paul als den »Flammenflügel des Lebens« preisen mufs, ist die Mutlosigkeit als der Vampyr zu betrachten, der des Lebens beste Kräfte verzehrt und die Entwicklung des Menschen zu einer charaktervollen Persönlichkeit unmöglich macht. Merkmale der Mutlosigkeit sind: Mangel an Festigkeit, Beherztheit und Schnellkraft, Scheu vor Hindernissen und Gefahren, Bänglichkeit, Ängstlichkeit, Furchtsamkeit, äufserst geringe Achtung vor der eigenen und Überschätzung fremder Kraft, vielgeschäftigte Bedenklichkeit und würdelose Unentschlossenheit. Mutlosigkeit ist demnach vor allem ein Fehler des Willens; mit beeinflussend sind Mängel des Verstandes, des Gemütes und der Phantasie. Zuweilen weicht der Mutlose der Gefahr aus, weil er überhaupt nicht wollen gelernt hat; oft schiebt sich bei ihm zwischen Vorsatz und Ausführung beängstigend und beengend der Gedanke an die von der leicht entzündbaren Phantasie ungeheuerlich gesteigerten Schwierigkeiten ein; oft ist die Urteilsfähigkeit derart geschwächt, dafs die Abschätzung des Verhältnisses der eigenen Leistungsfähigkeit zu dem zu besiegenden Widerstande zu Ungunsten der eigenen Kraft vollzogen wird; oft wirken alle diese Momente zugleich. Daraus erklären sich die Beziehungen der Mutlosigkeit zu Mifsmut, Unmut, Kleinmut, Furchtsamkeit, Feigheit und Unentschlossenheit. Bemerkenswert ist der Satz: Nervenschwäche entmutigt, Mutlosigkeit entnervt. Aufser körperlicher Schwäche und Untüchtigkeit kommen als Ursachen Urteilsschwäche, Willensschwäche, überreizte Phantasietätigkeit und einseitiger Einflufs des Gefühls auf die Begehrungen und Strebungen in Frage. In wie hohem Grade unsere von des »Gedankens Blässe« angekränkelte, wortreiche und begeisterungsarme Erziehung in Haus und Schule an der Entstehung und Befestigung der physischen und moralischen Mutlosigkeit beteiligt ist, läfst sich hier nur andeutungsweise berühren. Unser schwächliches Zeitalter braucht mutvolle, rüstige, entschlossene Männer und tapfere Frauen, und was empfängt es aus den privaten und öffentlichen Erziehungsanstalten? Grofsköpfige Vielwisser und herzarme Feiglinge. Für die methodische Entwicklung der Willensstärke haben unsere Erziehungspläne keinen Raum und unsere Erziehungs- und Lehranstalten keine Zeit. — Zur pathologischen Erscheinung wird die Mutlosigkeit, wenn sie in Verbindung mit psychischer Hyperalgie auftritt und wenn sich die Abstumpfung des natürlichen Selbstgefühls bis zum Kleinheitswahne, zum Wahne des Verfolgtwerdens und zur vollendeten Athymie, dem gänzlichen Mangel an Begehrlichkeit, gesteigert hat. Dergleichen Zustände beobachtet man bei geistiger Indolenz, bei psychopathischer Minderwertigkeit, Hypochondrie u. dergl. — Zur Beseitigung der Mutlosigkeit genügen, wenn

der Zustand ein vorübergehender ist, Erweckung des Ehrgeizes (Selbstgefühls), körperliche Übung und kräftige Ernährung. In schwierigen Fällen müssen alle Grundsätze der geistig-sittlichen und der körperlichen Zucht zur Anwendung kommen, um jene Eintracht von Geist, Gemüt, Willen und Körper herbeizuführen, die Herbart mit dem Namen Charakterstärke der Sittlichkeit bezeichnet. Alles, was Entnervung, Verweichlichung und Ängstlichkeit im Gefolge hat, mufs vermieden, alles, was die Rüstigkeit des Körpers und Geistes fördern, den Willen anspornen und das Gemüt mit Begeisterung und idealem Schwunge erfüllen kann, gepflegt werden. Durch tägliche Übung im Überwinden kleiner Hindernisse wachsen Selbstvertrauen und Einsicht, zugleich aber auch die Lust an entschlossenem Tun, die Begeisterung für Betätigung der eigenen Kraft, und schliefslich bekämpft der Mutlose durch kraftvolle Selbstnötigung alle Anwandlungen der Schwäche, bis für ihn Wille und Einsicht tat- und geschickbestimmende Mächte werden.

Leipzig. Gustav Siegert.

Muttersprache als Gedächtnishilfe im Fremdsprachunterricht

s. Sprachvergleichung als Gedächtnishilfe beim Sprachenlernen

Muttersprache, Unterricht in der

A. Sprache und Sprachunterricht. 1. Sach- und Sprachvorstellungen. 2. Bedeutung der Sprachbildung für die Erziehung. 3. Die Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichtes aus dem Erziehungsziele und dem Kulturgedanken abgeleitet. 4. Allgemeine Sprachpflege. B. Lese-Unterricht. 1. Das Ziel des Lese-Unterrichts. 2. Der Lesestoff. 3. Die Behandlung der Prosa-Lesestücke. C. Literaturkunde und Gedichtbehandlung. 1. Aufgabe. 2. Lehrplanfrage. 3. Behandlung. 4. Die Dichterpersönlichkeit. D. Aufsatz-Unterricht. 1. Aufgabe. 2. Wahl des Stoffes. 3. Stufenmäfsiger Fortschritt. 4. Fassung der Themen. 5. Der Text. 6. Die Entwicklung des Textes. E. Grammatik- und Rechtschreib-Unterricht. 1. Der Anschlufs an den Aufsatz. 2. Notwendigkeit und Zweck des Grammatik-Unterrichts. 3. Auswahl des Stoffes. 4. Die Konzentration des sprachlich Formalen mit zusammenhängenden Sachinhalten. 5. Die Einprägung der Rechtschreibform. F. Der geschlossene Muttersprachunterricht.

A. Sprache und Sprachunterricht. 1. Sach- und Sprachvorstellungen. Ich sehe den Apfel auf dem Baume. Ich höre ihn herabfallen. Ich fühle die Kühle, Glätte und die runde Form. Ich rieche seinen Duft. Ich schmecke die Apfelsäure. Sinneseindrücke habe ich, und Spuren dieser Eindrücke bleiben im Gehirn zurück. Die Vereinigung aller der Sinneseindrücke, die Anschauung, läfst einen Rest in der Seele zurück — die Sachvorstellung. Die seelischen Vorgänge, die sich in meinem Innern abspielen und die Reste, die davon in der Seele zurückbleiben, sind durch Umgang und Erziehung an Ausdrucksbewegungen der Sprechwerkzeuge geknüpft. Ich sah einst als Kind den Apfel und die Mutter sagte mir das Wort: »Apfel«. Durch unzählige Versuche ist es mir dann gelungen, das gehörte Wort sprechend nachzubilden. Eine Vorstellung auch von dem Gehörseindruck blieb in meiner Seele zurück und ebenso von der Bewegung meiner eigenen Sprechwerkzeuge beim Aussprechen des Wortes »Apfel«. Klangbildvorstellung und Sprechbewegungsvorstellung (zu denen dann im Schulunterrichte noch die Schriftbildvorstellung und die Schreibbewegungsvorstellung traten) sind Sprachvorstellungen. Sprache ist das Ausdrucksmittel für Seelenvorgänge und Seeleninhalte. Nicht blofs das Mittel, Gedanken auszudrücken, nein, Gefühle, Stimmungen, Ahnungen, Wünsche, Willensregungen, Affekte, alles, was in der Seele lebt und die Seele bewegt, alles das kann die Sprache zum Ausdruck bringen.

Durch Worte und Wortverbindungen wird die wunderbare Wirkung der Übermittelung von Inhalten von einer Seele in die andere erreicht. Wie geschieht das? Es geschieht nicht durch unmittelbare Übertragung. Durch Worte können keine Sachvorstellungen übertragen werden. Worte geben nur Anregung, dafs im Hörer Vorstellungen aus der Tiefe an die Oberfläche des Bewufstseins gerufen werden und sich zu einer neuen Vorstellungsgruppe verbinden.

Als im Jahre 1870 durch Deutschland sich die Kunde verbreitete: »Strafsburg hat

kapituliert«, da rief das Wort »Strafsburg« in jedem ein anderes Städtebild hervor, in dem einen das Strafsburg vor 20 Jahren, in dem er seine Jugendzeit verlebt hatte, in dem andern das Strafsburg vorm halben Jahre, das er flüchtend verlassen mufste, im dritten ein Gebilde, von der geschäftigen Phantasie aus Teilen von Berlin, Hannover und Magdeburg gewoben, die er aus eigner Erfahrung kannte, in einem vierten eine Stadt, ähnlich wie Dresden, die einzige Grofsstadt, die ihm bekannt war. In einem fünften ward ein Bild wachgerufen, das er in einem Buche einst gesehen, die Türme, Mauern und Häuser auf dem Bilde, versuchte er sich im Geiste in der heimatlichen Flur aufzubauen. In einem sechsten, der über die Grenzen seiner Dorfflur nicht hinausgekommen war, lebte die unbestimmte Vorstellung, dafs da viel mehr Menschen und viel mehr Häuser und viel gröfsere Strafsen seien als im Heimatdorfe usw. Und so rief auch das Wort »kapituliert« in jedem wieder andere Vorstellungen hervor. Der eine dachte dabei an die Ursachen, an Hunger und Elend in der Stadt, der andere an den feierlichen Augenblick der Übergabe, der dritte an die gewaltige nationale Bedeutung der Wiedergewinnung dieses wertvollen Platzes. Und je nachdem war auch die Färbung des Gefühls verschieden, das jeden bei dem Klange der gleichen Worte durchbebte.

Manches der Kinder konnte bei keinem der Worte sich etwas denken, entweder weil es die erforderlichen Sachvorstellungen: »Eine befestigte Stadt« und: »Übergabe in die Hände des Feindes«, nicht besafs oder weil diese Sachvorstellungen nicht an die Wortklänge »Strafsburg« und »kapituliert« gebunden waren. Aber auch der Erwachsene konnte die Kriegsdepesche nur verstehen und ihre Bedeutung erfassen, wenn er die Inhalte (Strafsburg: kapituliert) miteinander in Verbindung und in enge Beziehung brachte.

Die Sprache ist also nur Reproduktionsmittel, ihre Zauberkraft ist keine schöpferische, sondern nur eine wachrufende und verbindende. Die gehörten Worte können in der Seele nur wachrufen, was in ihr vorhanden ist. Die Vorstellung von der blauen Farbe kann keinem Blinden, auch durch die beste Beschreibung nicht, vermittelt werden. Denn die Sprache arbeitet mit den Resten, die im Innern der Seele von früheren Anschauungen zurückgeblieben sind, und Vorstellungsreste können nur aus Anschauungen kommen, die aus Sinneserregungen sich gestaltet haben.

Mit der Übermittlung des Inhaltes durch Hilfe der Sprache ist es ähnlich, wie mit den Schachpartien, die auf telegraphischem Wege gespielt werden, weil der eine Spieler in Petersburg, der andere in Berlin lebt. Der Russe erhält durch den Draht Kunde, welchen Zug der Deutsche getan hat. Er stellt danach seine Figuren. So gruppiert der Hörer seine Vorstellungen nach der Anweisung des Sprechenden. Wesentlich für die Sprache aber ist, dafs die Vorstellungen in den verschiedenen Menschenseelen viel mehr voneinander verschieden sind, als die Schachfiguren.

2. Bedeutung der Sprachbildung für die Erziehung. Die Sprache, das Ausdrucksmittel für Seelenvorgänge und Seeleninhalte, hat eine aufserordentliche Bedeutung für das menschliche Geistesleben. 1. Die Sprache bietet uns das wichtigste Darstellungsmittel für unsere Gedanken. 2. Sie ist auch für die Entstehung jeder höheren Geistesgebilde selbst das erste und notwendigste Erfordernis. Ohne Sprache bilden die im Innern vorhandenen Vorstellungen eine trübe Masse ohne scharfe Sonderung des Einzelnen voneinander. Begriffe können sich gar nicht bilden, da ihnen mit den Worten auch die unentbehrlichen Träger und Stützen fehlen. Ohne Sprache kann sich ein Mensch auch weder zu Verstand und Vernunft, noch zu vernünftigem Wollen und Handeln erheben. 3. Dazu kommt, dafs die gesamte Kulturarbeit der Menschheit und des eigenen Volkes sprachlich niedergelegt ist in der Literatur, aus welcher der einzelne schöpfen mufs, wenn seine eigene Entwicklung in naturgemäfser Weise gefördert werden soll, aus der zu schöpfen ihm aber nur möglich ist, wenn er das Verständnis der Sprache besitzt. Aus diesem engen Zusammenhange von Sprachbildung und allgemeiner Geistesbildung folgt, dafs die Förderung der Sprachbildung ein notwendiger Teil des erziehenden Unterrichts auf allen Stufen der jugendlichen Geistesentwicklung ist.

Sprache		
1. Entfaltungsmittel der höheren Geistesgebilde	2. Darstellungsmittel der Gedanken	3. Bildungsmittel zur Erwerbung von Wissen.

3. **Aufgabe des Muttersprachunterrichts aus dem Erziehungsziele und dem Kulturgedanken abgeleitet.** Die Forderung des 8. Gebotes, daſs wir sollen: »unsern Nächsten entschuldigen, Gutes von ihm reden und alles zum besten kehren«, deutet die Notwendigkeit sprachlicher Bildung schon aus ethischen Gründen an.

Der Erziehung schwebt das hohe Ideal vor: Die werdende Persönlichkeit des Zöglings soll sich zu einem Charakter gestalten, der rechte sittliche Grundsätze hat, der diesen Grundsätzen gemäſs nach dem Maſse seiner Gaben teilzunehmen versteht an der Kulturarbeit der Gegenwart.

Dazu gehört ein groſses Maſs von Sprachfertigkeit, von Beherrschung des mündlichen Ausdrucks und der Schrift der Muttersprache. Der herangewachsene Deutsche muſs hochdeutsch sprechen und seine Gedanken schriftlich darstellen können.

Dazu ist aber auch Sprachverständnis erforderlich. Der Herangewachsene muſs in unsern Kulturverhältnissen lesen können, sowohl Druckbuchstaben (Zeitungen, Bücher, Bekanntmachungen, Straſsen- und Ladenschilder), als auch Geschriebenes Briefe, Verfügungen, Rechnungen, Quittungen und zwar so, daſs er den Inhalt versteht. Er muſs auch im stande sein, die hochdeutsche mündliche Rede eines andern aufzufassen.

Wir mögen uns nun die Szene denken in einem Gerichtssaale beim Zeugenverhör oder im Comptoir einer Fabrik, wo ein Arbeiter für den andern eintritt oder an der Tür des Schulzimmers, an der die Mutter ihr Kind entschuldigt — überall tritt uns die Notwendigkeit sprachlichen Könnens lebendig und anschaulich vor Augen.

Aber da haben wir nur eine Strömung aus dem reichen Strome der Kultur verfolgt: die ethische. Wo wir auch sonst hinblicken, nirgends kann der Kulturmensch sicher seinen Nachen durch die Wellen lenken, wenn er nicht das Instrument der Sprache recht handhaben kann. Überall läuft er Gefahr, anzustoſsen, ernstlichen Schaden zu nehmen, ja Schiffbruch zu erleiden.

Es bedarf das nicht der Ausführung, weil es am Tage liegt: die Erfüllung der Berufspflichten, der Verkehr mit Gleichgesinnten und mit denen, die uns lieb sind, erfordert Sprache, und ein einsames, beklagenswertes, ödes Leben würde der führen, dem jeder Gedankenaustausch mit anderen versagt wäre, der keinerlei Sprache, auch nicht der Taubstummensprache oder des Tastalphabeths (wie Helen Keller) kundig wäre. Er könnte, wenn er auch der Schrift nicht kundig wäre, nicht mit denen verkehren, die fern von ihm weilen, ja auch die Sprache derer, die längst in Staub und Moder zerfallen sind, die ihr Bestes niedergelegt haben in ihren Schriftwerken, wäre für ihn klanglos und tot. Er wäre darauf angewiesen, seinen eigenen Gedanken Audienz zu erteilen und mit ihnen Zwiesprache zu halten. Es würde ihm damit eins der wesentlichsten Mittel, seinen Gedankenschatz zu erweitern, fehlen, ein Mittel, das darauf beruht, daſs er Gedankenverbindungen in sich ausbildet, die andere ihm in ihrem Bewuſstsein schon vorgebildet haben.

Auf diesem Momente beruht die Überlieferung der Schätze der Kultur, die das herangewachsene und bald dahinsinkende Geschlecht darbietet dem heranwachsenden und aufsteigenden. Auf ihm beruht der wesentlichste Teil des gleichmäſsigen Fortschrittes.

Der Unterricht bedient sich der Sprache und muſs sich ihrer bedienen, weil die Sprache zur Entfaltung jedes höheren Geisteslebens unbedingtes Erfordernis ist. Sie ermöglicht erst die Sonderung der Vorstellungen, die Bildung der Begriffe, die Entstehung aller Gedankenbewegungen, die über den Boden des Konkreten sich erheben, um die Güter der Kultur an alle zu verteilen, jene Güter, die die Eigenart haben, je mehr sie verteilt werden, um so mehr sich zu vermehren.

Also: Die Bemühungen im deutschen Unterrichte müssen darauf gerichtet sein, den Schüler soweit zu fördern:

a) daſs er das Hochdeutsche im Umgange verstehen und sprechen kann;

b) daſs er ein hochdeutsch geschriebenes Buch, welches seinem Bildungsgrade ent-

spricht, zu lesen und aufzufassen im stande ist;

c) dafs er seine eigenen Gedanken selbstverständlich und charakteristisch in dieser Sprache auch schriftlich auszudrücken vermag und

d) dafs er mit einer Anzahl der besten Spracherzeugnisse der in der hochdeutschen Sprache niedergelegten Literatur bekannt und vertraut ist.

Ein Mehr führt auf schädliche Abwege, ein Minder genügt gerechten Anforderungen nicht mehr.

Um auch das ärmste Kind an dem Nibelungenhorte der vaterländischen Literatur teilhaben zu lassen, erhebt sich neben den beiden Forderungen Sprachfertigkeit und Sprachverständnis eine dritte Forderung: Literaturkenntnis. Nicht Namen und Zahlen und dürre Gerippe natürlich soll die Schule bieten, sondern lebendige Gebilde lebendiger Persönlichkeiten. Der Sänger von Goethe hat auch für das ärmste Kind gesungen, Tell soll auch in seine Seele den Hauch idealen Freiheitsstrebens wehen lassen, die Kapelle von Uhland soll auch ihm den Glockenton des Todes, das Frühlingslied von Heine auch ihm Lenzesklang in die Seele läuten, das Hebelsche Schatzkästlein soll auch ihm seine Schätze bieten.

Dieses gemeinsame Gut nähert die Volksgenossen einander, die sozial getrennt sind, es hält sie zusammen gegenüber anderen Völkern. Die Erhaltung dieses Gutes, seine Erweiterung, Mehrung, Vertiefung sichert den Fortschritt der Bildung des ganzen Volkes. Wir sehen: Ein weiter Ausblick eröffnet sich uns.

Sprachbildung notwendig für den Einzelnen, zunächst schon für seine Bildung und Schulung, die seines Geistes, seines Gemütes, dann aber auch für seine Stählung und Festigung, die seines Willens, seines Charakters, um im Kampfe des Lebens stand zu halten.

Sprachbildung notwendig für die Gesamtheit des Volkes, um als Nation nicht blofs durch gemeinsame materielle Interessen, sondern auch durch gemeinsame ideale Güter zusammengehalten zu sein.

Sprachbildung notwendig für das Menschengeschlecht, um den Fortschritt von niedern Stufen zu höheren empor zu ermöglichen.

Die ganze Tragweite dieses Gedankens mit ihren wichtigen Folgerungen für die Arbeit der Schule im Dienste des einzelnen, des Volkes, der Gesamtheit eröffnet sich uns mit einem Überblick der Forderungen, die hier an die Schule gestellt werden:

Muttersprachlicher Unterricht

Subjektive Aufgabe: Entwicklung des Sprachvermögens für alle Teile des Gedankenkreises

Sprachfertigkeit		Sprachverständnis	Schriftwerkkenntnis
	Gedanken		
mitteilen können		auffassen können	aufnehmen
Hochdeutsch sprechen —	mündlich —	Hochdeutsch verstehen	Kenntnis einer Anzahl der
niederschreiben —	schriftlich —	Buch und Brief lesen	besten Spracherzeugnisse

Objektive Aufgabe: Einführung in den Schatz der Muttersprache nach Inhalt und Form, Bildung und Wirkungsfähigkeit des einzelnen, Verständnis und Zusammenhalt unter den Gliedern des Volkes, Fortschritt der gesamten Kultur.

Literatur: Matthias, Verzeichnis empfehlenswerter Schriften für den deutschen Unterricht. Dresden. — Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig. Jahrb. f. wissenschaftl. Pädagogik, VI. VIII. IX. XI. XIII. XIV. Erläuterungen zum Jahrbuch 1877, 1879, 1880. Zum deutschen Unterricht. Jahrbuch 1882. — Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen I—VIII. Leipzig. — Dörpfeld, Theorie des Lehrplans. — Ders., Der didaktische Materialismus. — Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache. (4. Teil des Lesebuchs.) — Otto, Das Lesebuch als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. — Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig. — Dörpfeld, Die Hauptfehler des bisherigen Sprach-Unterrichts. (Evangel. Schulblatt 1892, S. 145.) — Lüttge, Beiträge zur Theorie und Praxis des Sprach-Unterrichts. Ebenda. — Seyfert, Lehrplan für den deutschen Sprach-Unterricht. Ebenda. — Hache u. Prüll, Der gesamte Sprach-Unterricht. 3 Teile. Dresden. — Rude, Methodik, I. Abschnitt Deutschunterricht. Osterwiek a. Harz.

4. Allgemeine Sprachpflege. An der Lösung der Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts haben alle Unterrichtsfächer mitzuarbeiten durch die allgemeine

Sprachpflege. In jedem Fache sind die Schüler anzuhalten zu richtigem und zu zusammenhängendem Sprechen.

Zu richtigem Sprechen, indem der Lehrer bei Darbietung neuer Anschauungen und Begriffe auch die neuen Worte vermittelt, bei neuen Gemütserregungen und Willenstrieben auch die neue Sprachformen und ihre Verbindungen dem Schüler aneignet (Erweiterung des Sprachschatzes). Dabei mufs die wichtige und interessante Wortbedeutung mit herangezogen werden, welche ein helles Licht auf verborgene Zusammenhänge wirft. Zu wichtigem Sprechen leitet der Lehrer an, indem er eine reine und edle Ausdrucks- und Sprechweise dem Schüler als Vorbild vorführt und eine gleiche von ihm verlangt und die sprachlichen Verstöfse mit Takt, Besonnenheit, Geduld und ohne grofsen Zeitverlust, aber beharrlich verbessert (Verbesserung der Sprache).

In den untern Schuljahren ist die Mundart zuzulassen. In ihr lebt Kraft und Blut und Empfindung. Sie ist nicht mit der Verachtung zu betrachten und zu verfolgen und zu bekämpfen, mit der ihr oft begegnet wird. Aber die Erhaltung der Einheit unsers Volkes erfordert eine einheitliche Sprache. Deshalb mufs es als Ziel gelten, dafs der Unterricht (aller Unterricht) den Schüler soweit fördert, dafs er gegen das Ende der Schulzeit dialektfrei sprechen kann. Im ersten Schuljahre und besonders in der ersten Zeit ganz leise und vorsichtig und mit zarter Hand korrigieren! Sonst hemmt man das, was noch viel, viel wichtiger ist als dialektfreie Aussprache; den Flufs der Gedanken und der Rede.

Und das ist die zweite Aufgabe, die der allgemeinen Sprachpflege zufällt. Das zusammenhängende Sprechen ist von aufserordentlicher Wichtigkeit für Geistesbildung und Leben; für die Geistesbildung, denn es regt an zu stärkerem Aufmerken auf Einzelheiten, zum Erfassen des Wesentlichen und der Zusammenhänge, zur selbsttätigen Bewältigung gröfserer Stoffmassen und Lebendigerhaltung der Seelentätigkeit, für das Leben, denn die Fähigkeit zusammenhängenden Ausdrucks der Gedanken ist eine wertvolle Verteidigungswaffe und ein gutes Mittel zur Förderung des Erwerbs und eine Erweiterung des Machtgebietes (Beeinflussung und Beherrschung anderer Menschenseelen) im Kampfe ums Dasein.

Hier gilt besonders für den Lehrer der Grundklasse das Wort: Du sollst nicht töten, sondern lebendig erhalten! »Es ist« (in den meisten Kindern, die in die Grundklasse eintreten) »eine reiche Geistestätigkeit vorhanden, eine viel reichere, als wir vermuten und erwarten sollten. Diese Geistestätigkeit ist — um sie zunächst nur durch negative Bestimmungen zu kennzeichnen — nicht so wie die des Erwachsenen, nicht so, wie der Unterricht sie in den Kindern veranlafst... Diese Geistestätigkeit ist nicht geordnet, nicht logisch, nicht sachlich, der Aufsenwelt entsprechend, nicht gemessen und langsam. Die Vorstellungen sprudeln hervor wie Wasserfluten aus dem Quell. Die Vorstellungsgebilde sind vielgestaltig und buntfarbig, wie die Blumen auf der Waldwiese.« (Psychologische Beobachtungen an Kindern des I. Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule 1888.) Die Frische und Lebendigkeit, die jeder beobachten kann, wenn er Kindern seine Aufmerksamkeit aufser dem Hause und im Hause zuwendet, wenn sie unbeeinflufst sich frei bewegen, gilt's für die Schule nutzbar zu machen. Veranlasse die Kinder zu freiem Sprechen! Korrigiere im Anfang nicht zu viel! Lieber erst gar nicht! Lafs erst sprudeln und wogen! Zum Eindämmen ist dann noch Zeit.

Auf allen Klassenstufen, in allen Sachfächern gilt's, die Kinder zusammenhängend reden zu lassen. Kleine Abschnitte zunächst, mehrmals wiederholt von begabten Schülern, schliefslich auch vom Lehrer, dann zwei, danach mehr Abschnitte zusammengefafst! Gelegentlich und öfter auch einmal etwas Selbsterlebtes von der Strafse, eine Beobachtung aus den Ferien usw. darstellen lassen! Und dazu noch: Umbilde-Übungen. Also

Übung im zusammenhängenden Sprechen

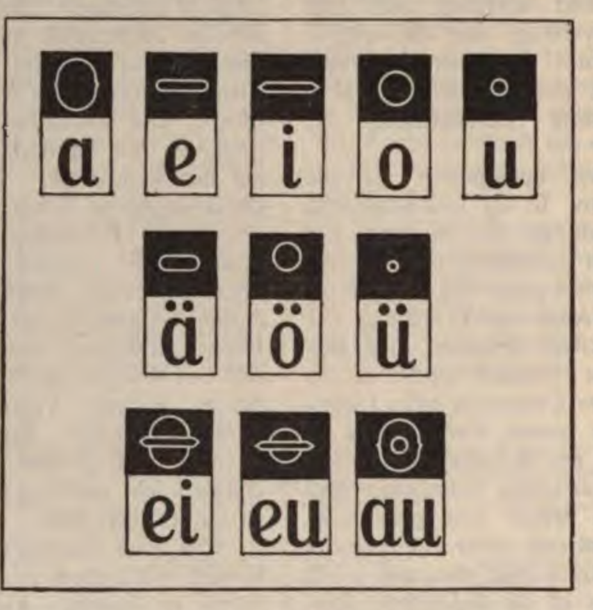
Nacherzählen   Selbsterzählen   Umbilden.

Literatur: Lüttge, Beiträge zur Theorie u. Praxis des Sprachunterrichts. Leipzig. — Hildebrand, Vom deutsch. Sprach-Unterricht. Ebenda. — Ders., Beiträge zum deutschen Sprach-Unterricht. Ebenda.

B. Lese-Unterricht. 1. Das Ziel des Lese-Unterrichts. Lesen heifst, Schriftzeichen umsetzen in Gedanken. (Siehe den Artikel Lesen, Lesenlehren, Lesenlernen.) Lesefertigkeit ist für den Zögling notwendig, damit er sich versenken könne in den Geist verklungener Zeiten, damit er durch Aufnehmen der Kulturerrungenschaften der Vergangenheit die Höhe der Bildung erlangen kann, die seiner Zeit würdig ist.

Er mufs aber die Fähigkeit zu lesen auch besitzen, damit andere mit ihm schriftlich verkehren können (durch Brief, Rechnungen, Quittungen), er mufs auch an dem Fortschritte seines Volkes, sei es in politischer sei es in wirtschaftlicher, künstlerischer, religiöser, wissenschaftlicher und technischer Hinsicht, geistig teilnehmen können in der Gegenwart.

Darum mufs die Schule den Zögling befähigen, dafs, sobald sein Auge Schriftzeichengruppen erblickt, er die entsprechenden Vorstellungen in seiner Seele aufsteigen läfst und sie in der vom Verfasser gewollten Weise miteinander verbindet. Der Eigenschaften, die das Lesen des Schülers haben mufs, sind im wesentlichen drei. Da ist zuerst die Richtigkeit. Jedes Wort mufs so aufgefafst werden, dafs keine falsche Reproduktion von Vorstellungen stattfindet. Sorgfältige psychologische und physiologische Untersuchungen haben gezeigt, dafs dazu (abgesehen vom Lesenlernen und der Leseübung auf untern Stufen) die genaue und eingehende Auffassung jedes einzelnen Buchstabenteiles nicht erforderlich ist. Es werden nur die charakteristischen Teile der Buchstaben erfafst und vor allem die ersten drei Buchstaben einer Gruppe. Zur Richtigkeit gehört auch die Deutlichkeit der Aussprache: die Vokale rein, die Konsonanten scharf, die Laute in rechter Weise zur Silbe verschmolzen, die Silben gut artikuliert. Die Richtigkeit lernt der Zögling durch unablässige Selbstkorrektur. Lauttafeln leisten hier gute Dienste. Hellaute und Dumpflaute lassen sich üben an einer Vokaltafel wie die untenstehende.



Es empfiehlt sich, die Schüler zu gewöhnen, dafs sie, wenn ein Fehler gelesen wird, die Hand heben und auf des Lehrers Aufforderung die beiden vorhergehenden Worte nennen. Der Leser hat dann die Verbesserung sich aus dem Texte selbst zu holen. Beim Lesen soll man über die Richtigkeit durch das Auge belehrt werden, nicht durch das Ohr.

Die zweite Eigenschaft ist die Betonung. Sinngemäfs mufs sie sein und gemütvoll, mit einem Worte charakteristisch, der Bedeutung, dem Inhalte, dem Zusammenhange entsprechend. Jeder Satz soll in der Schule in der richtigen, vernünftigen, naturgemäfsen Betonung gelesen werden. Falsch oder lax Betontes sollte sofort verbessert werden. Es darf auf keinen Fall ein singender, leieriger Schulton einreifsen. Zu beachten ist, dafs die rechte Betonung aufserordentlich vom Rhythmuswechsel in der Rede abhängig ist. Die unbetonten Satzteile sind meist in viel schnellerem Tempo zu lesen, als es gewöhnlich geschieht. Die Stammsilben sind als Träger des Sinnes im Tone zu verstärken, die Worte, deren sachliche Vorstellungen zusammengehören, sind auch zusammenzufassen in eine Lautgruppe. Auch die Höhe des Tones dient als Ausdrucksmittel. Er hebt sich bei der Frage, er senkt sich bei Abschlufs der Gedankenreihe. Betonung wird erreicht durch Eindringen in den Sinn, durch Versuch, durch

das Vorbild des Lehrers, durch Nachahmung, durch Korrektur und durch Chorlesen.

Bei der Betonung kommt im wesentlichen in Betracht der Wechsel in der Tonhöhe, Tonstärke, Tondauer und -bewegung (Rhythmus). Regeln dafür findet man in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik bei Hartung (XII und XV) und bei Schneider XIII, in der Praxis der Erziehungsschule 1903 bei Löwe: Bildung des Lesevortrags in den ersten 3 Schuljahren, sowie in Rudes Methodik I, S. 218. Vor allem ist die Silbe zu üben die den Hauptton im Satze hat, und dazu können mit Erfolg Lauttafeln Verwendung finden. (Rausch, Nordhausen 30 M, Lehmensick, Frankenberg i. Sa. 1,50 M.)

Die dritte Eigenschaft ist die Geläufigkeit. Unsere Zeit fordert ein Viellesen. Wieviel Gedrucktes kommt dem modernen Menschen unter die Augen! Dem Charakter unserer schnellarbeitenden Zeit entsprechend mufs die Fähigkeit, die geschriebenen und gedruckten Zeichen geläufig zu Wortbildern zu vereinigen, ja ganze Satzteile mit einem Blicke zu erfassen, auf der Oberstufe der Volksschule zu einer hohen Ausbildung gebracht werden. Die Aufmerksamkeit darf durch die mechanische Beschäftigung mit den Zeichen nicht abgelenkt werden. Diese Seite des Leseaktes soll in der Tat mechanisch, wie von selbst sich vollziehen, damit der Geist sich ganz und voll in den Zusammenhang der Gedanken vertiefen kann. Soll ja der Schüler auch später, ohne den Zwang der Schule, aus freiem Antriebe die in den Schriften seines Volkes liegenden Bildungselemente sich erarbeiten. Zur Geläufigkeit gehört auch die rechte Zusammenfassung der zusammengehörigen Satzglieder und ihre sinngemäfse Trennung durch rhetorische Pausen, die nicht immer, wenn auch oft, mit den Satzzeichen zusammenfallen. Geläufigkeit wird erreicht durch unablässige Übung.

Aber Lesen ist nicht blofs eine mechanische Sache, Lesen ist nicht blofs Mundaufmachen in verschiedener Weise auf verschiedene Schriftzeichen hin. Lesen ist ja Inhaltgewinnen. Die Bereicherung und die Bewegung des Geistes und des Gemütes, der Grundlagen des Charakters, das ist die Hauptsache.

Der Zögling soll aufnehmen lernen. Aber das nicht allein. Er soll über das Gelesene denken lernen, damit nicht andere ohne weiteres Macht dadurch über ihn gewinnen, dafs sie seinen Geist anfüllen mit ihren Gedanken. Mehr als je eine Zeit fordert die unsere die Fähigkeit, über das Gedruckte nachzudenken. Der Zögling mufs nicht blofs im stande sein, in den Inhalt des Vorliegenden einzudringen, sich ein Bild von der Sache zu machen, sich an ihr zu bereichern, sie festzuhalten und über sie zu verfügen. Er mufs auch im stande sein, die neugewonnenen Vorstellungsgebilde mit den in der Seele schon eingelebten in Vergleich zu setzen, beide auf ihren Inhalt zu prüfen und nach ihrer inhaltlichen Verwandtschaft zu verbinden und zu trennen, etwaigen Widerspruch zu untersuchen, bisherige Irrtümer zu berichtigen, mangelhaftes Wissen zu ergänzen, das Neue auch am Alten zu prüfen und seinen Wert oder Unwert zu erkennen, es anzunehmen oder zu verwerfen und die Ergebnisse dieser Geistesarbeit im Gedächtnisse aufzubewahren, damit sie früher oder später bei andern Gedankenbewegungen fördernd in Wirksamkeit treten können.

Dabei soll er nicht kalt wie ein Geizhals seine Schätze sammeln und anhäufen. Er würde bei allem geistigen Reichtume doch in seinem Gemüte arm bleiben. Der Schüler mufs die Gedanken mit seinem Ich in eine solche Beziehung setzen, dafs Gefühle in ihm erwachen. Er mufs sich hineinleben in die erzählte Lage der Personen, in ihr Wohl und Wehe. Er mufs sich hineinversenken können in die Tiefe ihres Gemüts und ihnen nachfühlen.

Das Lesen, das so unzählbare und reichfliefsende Quellen froher und weher Gefühle erschliefst, soll selbst die Quelle eines Gefühles werden, die Quelle der Freude, regen Interesses und frohen Fleifses. Soll des Zöglings inneres Leben in rechter Weise gefördert werden, so mufs er oft und mit lebhafter Freude der Tätigkeit des Lesens sich hingeben. Gute Bücher sollen seine treuen Freunde werden. Seine Freunde, indem er sie lieb gewinnt, sie oft aufsucht und gern mit ihnen verkehrt. Und wenn ihn alle andern draufsen verlassen, dann soll er wissen, dafs sie ihm treu bleiben, dafs er bei ihnen Trost und

Erhebung findet. Darum soll auch er ihnen eine Liebe bewahren, die nimmer aufhört. Und die Lust daran soll sich vergröfsern, je mehr der Kreis sich erweitert. Mit neuen Freunden soll er neue Freuden erwerben. Einsam ist er dann nicht allein; denn ihn umschwebt die Gesellschaft grofser und edler Gedanken.

2. Der Lesestoff. Wollen wir den Zögling in den Stand setzen, dafs er seinen Geist durch die Schrift bereichere, so müssen wir unser Augenmerk auf den Stoff richten, der im Lesebuche vereinigt werden soll. Drei Bedürfnisse soll es befriedigen: das realistische und das ästhetische und das pädagogische der Erziehung. Der Stoff soll wertvoll sein, edel und national, interessant sein Inhalt und packend die Form, lebendig der Stil und dabei durchaus der kindlichen Eigenart und Fassungskraft entsprechend. Er soll grofse, unzerstückte Gedankenmassen in des Zöglings Seele ausbilden helfen; deshalb soll das Lesebuch konzentrierenden Charakter haben. Es soll Begleitstoffe enthalten zu den Stoffen des Lehrplans. Die Erzählungen sollen wohl eine Idee, eine künstlerische und ethische Tendenz, eine Moral enthalten, sie sollen sie aber nicht aussprechen oder gar aufdrängen. Die Heimat soll besonders auf den untern Schulstufen voll zur Geltung kommen. Das Lesebuch soll Neues an das Erworbene anschliefsen: In der Geschichte: anschauliche Quellen und bearbeitete Quellenstücke, historische Gedichte, Stoffe für nationale Gedenktage, Volkslieder, Volksmärchen, Volkssagen, lebendige Szenen aus dem Leben historischer Persönlichkeiten, aber auch kleiner einfacher Leute aus dem Volke der verschiedensten Kulturperioden, auf der Oberstufe einfache Stücke aus der Volkswirtschaftslehre, der Gesundheitspflege und der Haushaltungskunde. — Aus der Erdkunde: Reisebilder mit lebhaften frischen Farben gemalt, lyrische Dichtungen mit sinniger Landschaftsschilderung. — Aus der Naturkunde sinnige, liebevolle Darstellungen des Lebens in der Natur in Vers und Prosa. Es kann dabei die verschiedenen Gattungen der Darstellung zur Anschauung bringen, Beschreibung (aber lebensvolle, künstlerische, nicht trockene) Erzählung, Schilderung, Abhandlung, Rede und Brief. Es darf aber um deswillen nicht seinen konzentrierenden Charakter verlieren und encyklopädischen annehmen. Kein zerstreuendes, verwirrend abstumpfendes Vielerlei, sondern einheitlicher Charakter und besonders auf der Oberstufe umfassendere Lesestücke! Auch die neuere Literatur darf nicht ganz fehlen. Es soll ja den Umgang der Jugend vermitteln mit dem Adel der Nation (Stoy). Es soll enthalten eine Sammlung wertvoller Stücke nationaler Literatur, soweit sie volkstümlich und für die Jugend geeignet sind. Mit Geschick ist manchen Lesebüchern ein Anhang der neueren Dichtung beigefügt worden. Auch gute Aufsätze aus Zeitungen sind mit Recht in neue Lesebücher aufgenommen worden. Religiöse Lernstoffe gehören nicht in ein Lesebuch, da Bibel oder besser: Neues Testament mit den Psalmen und ein biblisches alttestamentliches Lesebuch mit den schönsten und wichtigsten Prophetenstellen, Katechismus mit Spruchbuch und Gesangbuch deren genug bieten. Doch dürfen gute Lesestücke, die von religiöser Wärme durchglüht sind, religiöse Volkslieder und religiöse Gedichte neuerer Dichter nicht fehlen.

Wo ein Realienbuch zur Wiederholung und Einprägung der behandelten Stoffe in Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Naturlehre in einfacher, klarer Darstellung, in den Händen der Kinder ist, trägt das Lesebuch der Schule am besten rein literarischen Charakter. Es dient dann der Erziehung der Lesefertigkeit und der Einführung in die Musterstücke und der Fortleitung des sachlichen Interesses auf die Begleitstoffe.

Das neue Lesebuch mufs Bilder enthalten, künstlerische, gute Bilder, Darstellungen von Szenen, die das Kind fesseln und beschäftigen. Bei der Lektüre sind auch geeignete Wandbilder heranzuziehen.

3. Die Behandlung der Prosa-Lesestücke. Bei der Behandlung unterscheidet man verweilendes (statarisches) und eilendes (kursorisches) Lesen. Beide Formen müssen im Unterricht vorkommen, die verweilende bei einigen wertvollen Lesestücken, deren Inhalt ganz ausgeschöpft werden soll und welche auch ihrem Gedankengange nach mit den Worten der Kinder (die aber bereichert sind durch die aufgenommenen Ausdrücke des Lesestücks)

in ihrer Ausführlichkeit wiedergegeben werden; die eilende, damit die Geläufigkeit des Lesens in ausreichendem Maſse geübt werde. Die Zielangabe soll auf den Hauptinhalt des zu Lesenden zielen und die Spannung auf das Neue in der Seele hervorrufen. In der Vorbesprechung werden die bekannten Vorstellungen geklärt und die Erwartungsfragen aufgestellt. Dann folgt die Lektüre des ersten Abschnittes. Diese geschieht durch einen Schüler. Die Zöglinge sollen durch ihr Auge, sollen lesend, nicht hörend das Neue erarbeiten lernen. Nur bei Gedichten ist es angemessen, daſs der Lehrer zuerst als Vorleser sie den Schülern darbietet. Eine Überschrift, und ist der Abschnitt gröſser, eine Übersicht (nach Unterteilen) wird gefunden und an die Wandtafel geschrieben. Im Anschluſs an diese stellt der Lehrer Kernfragen, die in das Wesentliche des Abschnittes einführen. An diese schlieſsen sich Hilfsfragen, welche veranlassen, auch über Einzelheiten Klarheit zu schaffen. Die Schlüssel zum Verständnisse hat der Schüler in seinem Vorstellungsschatze. Man veranlasse ihn, sie zu gebrauchen! Man veranlasse ihn, das weiter auszumalen, was der Schriftsteller in treffender Sinnfülle durch einen kurzen, bündigen Ausdruck gekennzeichnet hat! Der Lehrer hat die Besprechung nur zu leiten und die rechte Erklärung geschieht nicht über die Köpfe hinweg, nicht in die Köpfe hinein, sondern aus den Köpfen der Schüler heraus. Nun folgt ein nochmaliges Lesen des Abschnittes und danach die mündliche Wiedergabe des Gelesenen durch die Schüler, die frei und in den eigenen Worten geschehen soll auf umfassende Fragen des Lehres hin. Die erste und wichtigste ist: »Wer hat etwas zu fragen?« Womöglich läſst der Lehrer die Antwort selbst finden. Wo es auf den Wortlaut, die schöne Form oder die Schärfe und Angemessenheit des Ausdrucks ankommt, da soll der Schüler durch nochmaliges Lesen sich auch diese aneignen und nunmehr eine möglichst wortgetreue Wiedergabe erfolgen. Das muſs zuweilen geübt werden, denn der Schüler soll ja auch durch die ihm dargebotenen neuen Formen der Sprache bereichert werden.

Sind sämtliche Abschnitte so bearbeitet, so liest der Lehrer das Stück gut vor und nun sind die Abschnitte zu einem Gedankenganzen zu vereinigen in einer Gesamtdarstellung, an der sich möglichst viele Schüler zu beteiligen haben.

Nun folgt die Verarbeitung des Stoffes; die Herausarbeitung des Hauptgedankens, die Beurteilung, die Charakterisierung der Personen, Örtlichkeiten, Zeitverhältnisse, die Würdigung des Aufbaues, die Umformung in Gespräch, die Heraushebung und Ausmalung einzelner Szenen, die Fortführung der angeregten Gedanken usw. Auch schriftliche Ubungen mancherlei Art können angeschlossen werden. Auch die gute Übung, Stücke mustergültiger Prosa ihrem Wortlaute nach einzuprägen und frei vorzutragen, soll nicht vergessen werden. Aus dem Schriftdruck soll der Zögling einen tiefen Eindruck sich erarbeiten und durch die Sprache dann zum Ausdrucke bringen lernen.

Es ist selbstverständlich, daſs nicht der ganze hier dargelegte Gang bei jedem einzelnen Lesestücke durchlaufen werden kann. Etwa aller 14 Tage kann ein Lesestück verweilend gelesen werden. Es eignen sich dazu vor allem Stücke, die ihres fesselnden Inhaltes wegen die Kinder interessieren, die ihres wertvollen sittlich-religiösen ästhetischen Grundgedankens willen wichtig sind oder die mustergültige Form haben. Gilt beim verweilenden Lesen der Grundsatz: »Verweilen, ohne zu langweilen!« so ist beim eilenden der Hauptgedanke: »Lesen, ohne zu verstehn, ist so gut wie Müſsiggehn.« So gut, oder eigentlich so schlimm! Beim eilenden Lesen ist der abgekürzte Weg:

Ziel.
Erwartungsfragen.
Lesen des 1. Abschnittes.
Überschrift und Übersicht.
Herausheben des Charakteristischen durch eine Kernfrage.

Mit der Angabe der Gliederung und des Hauptinhaltes ist die Sache abgetan. Hauptsache ist gründliche Leseübung. Es darf aber nur das geübt werden, was die Schüler verstehen. Die Schüler sollen gewöhnt werden, Fragen zu stellen über das, was ihnen unklar geblieben ist. Die Gliederung wird gewonnen, damit die Schüler das Lesestück als ein organisches

Ganze auffassen lernen (Rude). Die Natur des Stoffes, die Art der Klasse und die Lehrplanlage sind dafür entscheidend, ob ein Lesestück eilend oder verweilend zu behandeln ist.

Literatur: A. Über Lese-Unterricht: Lehmensick, Der Lese-Unterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode. Päd. Studien. — Vogt, Der Encyklopädismus und die Lesebücher. Wien 1898. — B. Lesebücher: Lesebücher von den Verfassern der Schuljahre. Leipzig. I. Märchen und Robinson-Lesebuch. II. Thüringer Sagen. Thüringer Land, Volk u. Kind. III. Nibelungen u. Gudrun. Leipzig. — Heydner, Lesebücher für das 2. und 3. Schuljahr. Nürnberg. — Steger u. Wohlrabe, Lesebuch für Bürger- und Volksschulen. Halle. — Die Muttersprache, Lesebuch für Volksschulen. Leipzig. — Wohnort, Heimat, Vaterland und Weite Welt. Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. Leipzig. — Chemnitzer Lesebuch. Chemnitz. — C. Realienbücher: Franke-Schmeil, Kahnmeyer u. Schulze. — D. Anleitung zum Gebrauche der Lesebücher: Polack, Führer durch das Lesebuch. Gera. — Lüben u. Nacke, Einführung in die deutsche Literatur. (Erläuterung V, Lesestücke.) — Dietlein, Frick, Gandig, Polack, Aus deutschen Lesebüchern. (Für die Volksschule, Bd. 1—3.) — Über Betonung: Palleske, Die Kunst des Vortrags. Leipzig 1893/4. — Reichel, Entwurf einer deutschen Betonungslehre für Schulen. Ebenda. — Parow, Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel. Berlin 1888.

C. Literaturkunde und Gedichtbehandlung. 1. Aufgabe. In germanischer Urzeit zog der Sohn mit dem Vater in den Wald, saſs das Mädchen bei der Spindel neben der Mutter. Das Leben selbst und die verständige Sprache der Alten belehrten die Heranwachsenden. An Stelle der natürlichen Erziehung ist im Laufe der Kulturentwicklung die künstliche getreten, die Schule. Die Schule soll fürs Leben vorbereiten. Die Dichtung gibt dem Zöglinge ein Bild des Lebens. Andere Berufe, als den der Eltern, lernt das Kind durch die Dichtung kennen, andere Stände und ihre Interessen begreifen, andere Lebensalter, die seiner noch harren, vorahnend verstehen; andere Lebensschicksale machen sein Herz dankbar, sein Urteil mild, seine Hand offen, seinen Blick scharf. Raum und Zeit erweitert die Dichtung und führt den Zögling unter fremde Völker in fremde Länder und lehrt diese mit nationalem Sinne betrachten und macht ihn zum Zeitgenossen vergangener Zeiten. Sie führt ihn ein in den Geist der Zeit und läſst ihn die Unterschiede der Denkweise ahnend empfinden. Durch ihre anschauliche Kraft und die Heraushebung des Charakteristischen vergröſsert sie den Gesichtskreis, schärft den Respekt vor der Wirklichkeit und vermehrt die Lebenskenntnis.

Auſser realistischen Dichtungen haben wir auch idealistische, die über der wirklichen Welt eine gedachte aufbauen, die die Möglichkeiten des Denkens erweitern und die Phantasie bereichern.

Die Dichtung ist aber auch ein Spiegel des Herzens. Sie gibt nicht bloſs Anschauung, sondern auch Gefühl, nicht bloſs Leben, auch Seele, nicht bloſs ein Stück Welt, sondern »ein Stück Welt durch ein Temperament gesehen«.

Die Dichtung spiegelt die Herzensbewegung der erdichteten Person. Der Dichter läſst den Zögling schauen in das Herz der Menschen und in das Herz der Dinge. Es ist die praktische Psychologie der Volksschule, die aus der Dichtung sich ergibt.

Die Dichtung spiegelt aber auch die Stimmung des Dichters wider, sie gibt ihr charakteristischen Ausdruck. Gelingt es, im Zöglinge ein ähnliches Gefühl zu erzeugen und im Anschlusse daran den charakteristischen Ausdruck des Dichters ihm nahe zu bringen, so tut der Zögling nicht bloſs einen wertvollen Blick in fremdes Seelenleben, er lernt auch die Ausdrucksweise für seelische Bewegungen verstehen und gebrauchen und poetische Wortformen mit eigenem Seeleninhalte füllen.

Die Dichtung bewegt so auch die Seele des Zöglings. Widerspiegeln lehrt sie, was in anderen lebte, begeistern läſst sie für das, wofür sich der Dichter begeisterte, die Fähigkeit stillen Versenkens gibt sie in edle und groſse Gedanken. Ihre herzbezwingende Macht lernt der Zögling kennen und den Dichter als Propheten, der die Seele mit Ahnungen erfüllt.

Darum ist sie von hohem Werte für den Zögling. Sie bildet seine Lebensauffassung. Sie zeigt ihm die Menschen bei der Arbeit. Sie erhält seinen Sinn gesund. Sie zeigt ihm die Wirklichkeit des Lebens und stimmt Erwartungen und Forderungen auf ein vernünftiges Maſs

herab. Sie macht sein Urteil gerecht. Versenken in echte Dichtung ist der Tod des Fanatismus.

Sie gewährt seinem Gefühlsleben eine Bereicherung und Verfeinerung. Sie führt ihn hinweg über die Tragik des Daseins. Sie veredelt seinen Geschmack und hält ihn in Verbindung mit der Bezugsquelle der Bildung, der Literatur.

Sie gibt ihm Ideale, ethische und ästhetische, religiöse und nationale Ideale. Das Heiligste und Tiefste im Kinde anzuregen, sein Ethos zu bilden, das ist die höchste Aufgabe. Ästhetische Erziehung heifst Bildung durch die Kunst zu einer Verfeinerung der Gefühle und zu einer Veredlung der Gesinnung.

Grofse und zarte innere Werte vermittelt die Dichtung. Neben Weltkenntnis: Menschenkenntnis, neben Bekanntschaft mit dem Leben: Lebensauffassung, neben Tatsachen: Gefühl, neben Kenntnis der Daseinsbedingungen, Kenntnis des Seelenlebens. Die Kunst ist unentbehrlich im Haushalte der Kultur. Sie veredelt den Geist, indem sie die Sinne entzückt.

2. Lehrplanfrage. Durch die Zeitungen ging ein klassischer Schülerbrief, den man im Nachlasse Emanuel Geibels gefunden haben soll, der aber, ob er nun echt oder erfunden sein mag, doch geeignet erscheint, das Problem der Literaturkunde in der Volksschule zu erhellen. Er lautet:

»Hochgeehrter Herr Geibel! Wir haben heute Ihr Gedicht »Frühlingshoffnung« zu Ende gelernt. Vor acht Tagen haben fünf nachsitzen müssen, weil sie's nicht konnten, und heute haben zwei was mit dem Stock bekommen, weil sie's immer noch nicht konnten. Daran haben Sie wohl nicht gedacht, als Sie das Gedicht machten?

Sie sind noch einer von den kurzen Dichtern. Schiller ist am längsten, aber der ist in der ersten Klasse. Der Lehrer sagt, das Gedicht sei sehr schön; aber es gibt so viele schöne Gedichte und wir, müssen sie alle lernen. Wir möchten Sie darum bitten: Mächen Sie nicht noch mehr Gedichte!

Kriege gibt es auch immer mehr und wir müssen die Schlachten lernen. Geographie ist besser, da kann man immer mal nach der Karte sehen, aber die Gedichte und die Schlachten sind am schlimmsten.

Und dann hat jeder Dichter auch noch eine Biographie mit Geburtsjahr und Todesjahr! Bei Ihnen brauchen wir noch kein Todesjahr zu lernen. Wir wünschen Ihnen ein recht langes Leben!«

Die Aufgabe der Literaturkunde ist, dem Zöglinge die reichen inneren und äufseren Werte der Literatur zu vermitteln und sie dem Zweck der Erziehung dienstbar zu machen. Und zwar mufs das so geschehen, dafs der Zögling sich mit steigendem Interesse und wachsender Freude den Dichtwerken und den Dichtern zuwendet.

Das gibt Fingerzeige sowohl für die Behandlung, wie für den Lehrplan.

Die Dichtungen sollen Kunstwerke sein und den Zögling fesseln. Die Jugend will Tatsachenfülle, Humor, dramatischen Aufbau. Es bedarf starker Mittel, sie anzuregen, mit dem Feinen und Abgeklärten vermag sie nichts anzufangen. Sie verlangt Spannung, packende Stofflichkeit, viel Handlung, sie will erschüttert, begeistert, gerührt werden oder kräftig lachen, wenn die Phantasie Flügel bekommen soll. Nichts bieten, was über der Empfängnisfähigkeit liegt (Iphigenie), und nichts, was unter dem Empfängnisbedürfnis liegt (moralische Erzählungen)!

Als Quelle gilt vornehmlich das Lesebuch, doch auch die Schülerbibliothek und die von der Gesamtheit der Klasse gekauften Hefte (etwa Wilhelm Tell). Manches kann der Lehrer zur Ergänzung auch vorlesen, denn auch die Aufnahmefähigkeit durch Hören mufs geübt werden. Ins Lesebuch mufs auch neuere Literatur Aufnahme finden (wenn auch nicht neueste), denn das Interesse an zeitgenössischer Literatur und dem Verständnisse dafür ist der Boden zu bereiten, damit der Zögling als Erwachsener die Dichtung seiner Zeit mit erleben kann.

In der Entwicklung jedes Einzelmenschen wiederholen sich abgekürzt und konzentriert die Entwicklungsstufen der Menschheit. Das Kind auf den untersten Schulstufen erlebt die sicherste Erregung vom Wunderbaren, Fabelhaften, Mythischen. Märchen sind das beste Mittel, die Phantasie zu reizen, das Denken zu lockern und ein

lebhaftes Sinnen, Sehnen und Träumen zu wecken. (Märchen.)

In den mittleren Jugendjahren (8—12) erfüllen gärendes Empfinden, Kämpfe, Abenteuerlust die Seele. Das Abenteuerliche mufs Wirklichkeit atmen. (Robinson.)

Auf den höheren Schulstufen erwacht die Sehnsucht nach unbestimmten, grofsen Idealen, nach Freiheit, nach Begeisterung. (Tele.)

Diesen Entwicklungsgang mufs die Auswahl der Stoffe neben den Anschlufs an die gleichzeitig behandelten Realstoffe des Unterrichts für das Lesebuch berücksichtigen. Dem kindlichen Interesse soll Lesebuch und Unterricht entgegenkommen und es ausnutzen und daran anschliefsend über dieses Interesse hinausführen.

3. Behandlung. Ein Kanon von auswendigzulernden Gedichten und Prosastücken ist aufzustellen. Das Lernen mufs zum Teil in der Stunde geschehen. Die ganze Kunst des Lehrers mufs darauf gerichtet sein, die Schönheiten der Dichtung während des Lernens empfinden zu lassen und das Lernen zu einer Lust zu machen. Geeignete Gedichte sind mit verteilten Rollen vorzuführen. Das Gelernte ist häufig in anderen Unterrichtsfächern zur Belebung heranzuziehen, damit es nutzbar gemacht werde und auch auf andere Fächer die Weihe der Dichtung hinüberstrahlt.

Nicht Gedanken und Begriffe will der Dichter vermitteln, sondern eine lebendige Anschauung, durchglüht von lebendigem Gefühl.

Das Beste am Kunstwerk kann man nicht lehren. Aus dieser Tatsache hat man die Forderung abgeleitet: Das Gedicht nur vorlesen und nichts weiter tun! Empfängliche Schüler werden nach vollendetem Vorlesen still und schweigsam nach Hause gehen, erfüllt von den grofsen Gedanken und Geschicken (Raumer). Doch diese Forderung hat nur bei lyrischen Gedichten Berechtigung und nur dann, wenn eine ganze Reihe von Vorbedingungen erfüllt sind.

Empfängliche Schüler! Ja, sollen wir nicht in vielen Fällen die Schüler für die Schönheiten empfänglich machen, empfänglich für das, was der Dichter in seiner Sprache darbietet? Was wir anderen mit unserer entfärbten, begrifflichen und entsinnlichten Sprache nicht auszudrücken vermögen, das spricht der Dichter in seiner Sprache aus. Diese Sprache versteht der Mensch nicht ohne weiteres von selbst. Er mufs sie erst verstehen lernen, damit auch in seiner Seele des Dichters Wort Vorstellungen und geheime Kräfte weckt. In glücklicher Stunde mufs des Dichters Wort sich mit seelischen Vorgängen im Zöglinge vermählen.

Soll die Dichtung dem Schüler wirklich ein Bild des Lebens werden, so mufs die anschauliche Kraft der Dichtung voll ausgenutzt werden. Bild und Sache, beide sind auschaulich zu machen. Die Kinder sind zum Mitschaffen anzuregen, denn die Quelle echten Kunstgenusses ist seelische Arbeit, Selbsttätigkeit. Jede Stoffaufnahme, die sich nicht in Tätigkeit umsetzt, ist Belastung, nicht Belebung.

Woher soll aber der Inhalt genommen werden zur anschaulichen Erklärung? Eins ist klar: Es mufs eine anschauliche Situation sein, wie denn jedes Gedicht aus einer anschaulichen Situation heraus geboren worden ist. Die dramatischen und epischen Gedichte bieten den Inhalt selbst. Beim Epos gilt es nur, die Aufmerksamkeit auf die Hauptmomente zu spannen, beim Drama: den sichtbaren Vorgang und das hörbare Wort in eins verschmelzen, so dafs aus der Dichtung heraus ein Stück Leben emporwächst, hinein in die Seele des Kindes.

Bei lyrischen Gedichten ist die Lösung der Inhaltfrage schwieriger. Zuweilen ist der Dichter selbst der Träger der Empfindungen (Über allen Gipfeln ist Ruh), ein Stück aus seinem Leben veranschaulicht dem Kinde das Leben, das die Dichtung atmet. Zuweilen mufs die Situation des Gedichtes phantasievoll ausgemalt werden (Mondnacht von Eichendorff), zuweilen mufs ein Stück aus dem Leben einer anderen Person herangezogen werden, das Gedicht und die Werte, die ihm innewohnen, dem kindlichen Gemüte zu vermitteln (Dulde, gedulde dich fein — Heyse).

Soll die Dichtung dem Schüler wirklich ein Spiegel des Herzens sein, so mufs an die innere Erfahrung im Sinne und Gemüt des Kindes angeknüpft werden. Oft versagt die Erinnerung. Häufig fehlen sogar die Erfahrungen. Da müssen Ersatzvorstellungen geschaffen werden, Analogien,

Vergleiche aushelfen. Das Kind muſs die ihm fehlenden Erfahrungen am Seelenleben anderer machen.

In vielen Fällen empfiehlt es sich, das innere Erlebnis vorzubereiten durch Erzählen oder durch entwickelnd-darstellenden Unterricht, vorsichtig und mit künstlerischem Feingefühl und bei dieser Gelegenheit die notwendigen verstandesmäſsigen Vorstellungen im voraus gewinnen.

Vor allem das Zerklären vermeiden! Am besten ist's, wenn nach der Darbietung des Gedichtes nichts mehr zu sagen nötig ist, wenn der Dichter das letzte Wort behält. Die Erklärungen, die aber unumgänglich nötig sind, müssen durch Kernfragen, durch umfassende Fragen, die eine ausführliche Darlegung eines Kernpunktes hervorrufen, von den Kindern erfragt werden. Aber nicht klapperdürre Formeln sollen sich ergeben, immer soll die blühende Lebensfülle des Gedichtes im Auge behalten werden. Ein Gedicht ist ein Stück Leben und darum muſs es lebendig erhalten bleiben.

Für die Behandlung von Gedichten gibt es vier Möglichkeiten. Der Natur des Gedichtes und seiner Klasse entsprechend muſs der Lehrer entscheiden, welche Art der Behandlung er wählen will. Wechsel und Leben soll auch in dieser Hinsicht herrschen, wenn auch nicht Willkür.

Zunächst kann der Inhalt des Gedichts für sich dargeboten werden und zwar gesprächsweise oder erzählweise, und danach wird der Wortlaut des Gedichtes den Kindern vermittelt. Dann aber kann Inhalt und Form zugleich dargeboten werden, also der Wortlaut des Gedichtes zuerst und danach die notwendigen Erklärungen im Anschlusse an Kernfragen. Also:

Behandlung von Gedichten

Aufbauend		Auslegend	
Gesprächsweise	Erzählweise	Gesprächsweise	Erzählweise
Entw.-darst. Aufbau	Erzählender Aufbau	Entwickelnde Auslegung	Erzählende Auslegung

Am seltensten wird die erzählende Auslegung im Unterrichte vorkommen, weil der Schüler dabei am wenigsten tätig ist. Sie hat eine Stelle bei den wenigen Gedichten, die des Zusammenhangs oder um anderer Gründe willen behandelt werden müssen, aber über das Verständnis der Zöglinge hinausgehen, so daſs sie selbst nichts erklären können, die sich aber für eine der anderen Formen nicht eignen.

Die anderen 3 Formen werden etwa gleich oft auftreten. Erzählender Aufbau eignet sich für lyrische Gedichte schwierigerer Art (wie auch für Kirchenlieder). Entwickelnd-darstellender Aufbau empfiehlt sich besonders bei epischen Gedichten, die einen lebhaften dramatischen Charakter haben, aber auch bei lyrischen, zu denen ein plastischer Hintergrund geschaffen ist, der die Kinder lebhaft beschäftigt. Bei allen Arten von Gedichten ist die entwickelnde Auslegung anwendbar. Aber nicht Regel, Formel, Schema ist die Hauptsache, sondern: Herzblut.

Die Form des Gedichtes, die Gestaltungskraft des Dichters sollen auch ihre Würdigung im Unterrichte finden. Das kann nun nicht nach Schema F geschehen. Ein Gedicht ist eine so lebendige, individuelle, persönliche Sache, daſs jede »Behandlung« gar leicht zur Miſshandlung wird. Und dennoch ist es gut, einen Gang zu kennen, der in seinen einzelnen Punkten Möglichkeiten bietet, das Gedicht fruchtbringend zu betrachten. Es bleibt ja ganz dem einzelnen überlassen, zu entscheiden, ob der eine oder andere Gesichtspunkt tiefe Blicke in die Seele der Dichtung tun läſst. Im anderen Falle bleibt er unberücksichtigt.

Dies also immer im Auge behaltend, geben wir einen solchen Gang zur Würdigung der Gestaltung des Dichtwerks an: Zuerst wird in einen oder in wenige Sätze der Hauptinhalt des Gedichtes zusammengezogen und so der Keim, der Kern des Ganzen gewonnen. Dann ist die Idee, der Grundgedanke aufzusuchen. Danach wird der Aufbau, die Gliederung des Gedichtes gewürdigt nach der Seite des zeitlichen Verlaufs, nach der ursächlichen Bedingtheit der Glieder, nach der Steigerung der Spannung. Darauf ist der Ausbau des Ge-

danken- und Gefühlsgebäudes zu betrachten, nämlich die Charakterisierung der Personen, der Zeiten und der Örtlichkeiten. Und endlich sucht man die Stimmung zu erfassen und kurz zu charakterisieren, die das Gedicht durchweht.

In dieser Würdigung der Form sind die inneren und äufseren Mittel zugleich zu betrachten (siehe Rein, 7. Schuljahr: Dulde, gedulde dich fein). Aber bei allem zart und fein umgehen mit der edlen Blume der Dichtung, dafs sie nicht entblättert wird, dafs ihr Duft nicht verweht, dafs ihr frisches Leben nicht welkt. Nein, alles soll ja dazu dienen, ihre Schönheit, ihren Duft und ihren farbenfrischen Zauber erst recht zur Geltung, zur tiefen Wirkung zu bringen.

Die Dichtung ist ja nicht blofs Inhalt, sie ist auch Form. Nicht blofs das Dargestellte, auch die Art der Darstellung soll vom Schüler als schön empfunden werden. Aber die Form des Verses verdient nur dann Erwähnung, wenn seine Rhythmik oder sein Reimklang das Erwachen schlummernder Vorstellungen begünstigt oder ihnen eine besondere Bewegung mitteilt.

Auch die inneren Auschauungsformen (Personifikation, Metapher, Hyperbel) sind nur soweit zu erklären, als ihre Erklärung die anschauliche Kraft und die Stimmungsmacht des Gedichtes erhöht.

Weniges genügt für die Unterscheidung der Dichtungsarten zu wissen. Immer mufs es ein Wissen sein der Sache, nicht ein Wissen über die Sache oder neben der Sache. Keine Definition! Dafs gefühlt wird, ist die Hauptsache. Es handelt sich ja um Werte, die mit dem Herzen erfafst werden.

Es genügt, wenn der Zögling unterscheidet Dichtungen, die Wunderbares darstellen (in freier Weise das Märchen, an Ort und Zeit gebunden die Sage, als Dichtungen weltlichen Inhalts, als Dichtung religiösen Charakters die Legende), Dichtungen, die Wirkliches erzählen (die poetische Erzählung, bei der die Entwicklung der Ereignisse, die Ballade und Romanze, bei der das Gefühl, den Roman, bei dem die Charakterentwicklung die Hauptsache bildet) also Dichtungen darstellenden Charakters und Dichtungen lehrhaften Charakters (Fabel, Parabel, Gleichnis). Ein Kanon von Gedichten ist aufzustellen, die das Kind seinem Gedächtnisse einprägen soll. Aber diese Arbeit möge ihm recht lieb gemacht werden. Durch den leidigen Zwang versündigt sich der Lehrer am Dichter und am Kinde. Lieber eine Strophe freiwillig und mit Freude und ganzer Hingebung lernen lassen als die ganze Glocke mit Widerwillen! — Und nicht alle Individualitäten über einen Kamm scheren. Wenn ein armes, schwaches Kind auch nur ein Stückchen lernt! Hier heifst's doch wahrlich nicht: Viel hilft viel! Hier gilt das Wort: Wer da hat, dem wird gegeben und — von dem wird gefordert!

4. Die Dichterpersönlichkeit. Die Dichtung soll ein Bild des Lebens geben und ein Spiegel des Herzens sein. Wodurch könnte sie es besser werden, als durch tiefe Blicke in das Leben und Herz des Dichters? Zum unmittelbaren anschaulichen Verständnis soll das Persönliche, Geschichtliche kommen.

Auf der Mittelstufe der Volksschule sind im Anschlufs an ein Einzelwerk biographische Bilder aus dem Dichterleben zu malen. So ist das rührende Gedicht Hebbels über seinen Hund (Schau ich in die tiefste Ferne meiner Kinderzeit hinab) anzusehen als eine »Frau Sorge für Kinder« und gibt Veranlassung, den ernsten gemütbewegenden anschaulichen Hintergrund im Leben des Dichters kennen zu lernen. Wir schauen das Gärtchen mit den Obstbäumchen, unter denen besonders ein Birnbaum den Kindern lieb ist, an der Seite den Brunnen, von Bäumen beschattet und sehr tief, die Bedachung gebrechlich und dunkelgrün bemoost. Wir schauen ein kleines Haus. Wir sehen den Vater, einen einfachen Tagelöhner ernst im Hause, neben ihm die gutherzige Mutter. Aus ihren blauen Augen blickt rührende Milde. Die Eltern leben im besten Frieden, solange Brot im Hause ist. Mangelt es im Winter an Brot und Arbeit, so ist der Friede häufig gestört. »Dafs ich in frühester Kindheit wirklich gehungert habe«, so erzählt Hebbel, »daran erinnere ich mich nicht. Wohl aber weifs ich, dafs die Mutter sich manchmal mit dem Zusehen begnügen mufste und sich gern begnügte, weil die Kinder sonst nicht satt geworden wären.«

Auf Grund dieses anschaulichen Bildes aus Hebbels Leben wird das Gedicht selbst leichter und voller mit dem Gemüt erfafst. Es gilt, die Werte zu heben, die in diesem

Menschenleben vergraben liegen. Es gilt, ein einfaches ernstes Kinderleben kennen zu lernen. Das Gemüt tritt zu Tage und das Kind wird durch die Dichtung selbst in seinem Gemüte veredelt. Aus der Dichtung erwachsen Charakterzüge des Dichters. Das Bild aus seinem Leben gibt für diese Züge die anschauliche Erklärung. Daran schliefsen sich andere Dichtungen an, die selbst wieder durch das Lebensbild erhellt und näher gebracht und vertrauter werden.

Auf der Mittelstufe sind in solcher Weise zu behandeln: Uhland und Hebel, Rosegger und Hebbel. Anschauliche Szenen gilt's zu bieten, nicht Vollständigkeit in Namen- und Zahlenkenntnis ist nötig. Nicht Blasiertheit, Interesse! Nicht: »Das haben wir schon gehabt!« sondern: »Davon wollen wir noch mehr haben!« Nicht: »sattfüttern«, sondern »hungrig machen«.

Auf der Oberstufe, auf der Schiller und Goethe, Chamisso und Körner, Freiligrath und Fritz Reuter ausführlicher zu würdigen sind, empfiehlt es sich, eine Reihe anschaulicher Szenen zum Gesamtlebensbilde des Dichters zu vereinigen. So bei Schiller.

Aus der Bürgschaft, aus dem Tell, haben die Zöglinge den Drang nach Freiheit erkannt, der des Dichters Seele durchflutete. Eine Szenenfolge malt, wie aus dem Zwang der Verhältnisse dieser Freiheitsdrang emporblühte. Wir sehen ihn im blauen Röckchen nach der Karlsschule bei Stuttgart hinwandern mit zerrissenem Gemüt, weil er dem Lieblingswunsche, Theologie zu studieren, entsagen mufs. Wir fühlen mit ihm die militärische Strenge, mit der alles geordnet ist, bis auf die Haltung der Hände beim Gebet, wir hören die Trommelschläge, die am Morgen aus dem Schlafe wecken. Wir erleben seine Empörung, wie einem Mitschüler der erbetene Urlaub zum Begräbnis seines Vaters abgeschlagen wird, von dem tyrannischen Herzoge, der spricht: »Sei Er still, ich will sein Vater sein« und bei Arrest, Stockschlägen und Ohrfeigen, die andern Mitschülern zu teil werden. Wir sitzen mit bei ihm in der Krankenstube, als vor dem nahenden Fürsten die Lampen erlöschen und die verbotenen Bücher im Tischkasten verschwinden. Und nachdem wir erkannt haben, durch welche Verhältnisse dieser Freiheitsdrang so grofs geworden ist, geben wir zur Ergänzung Stücke, die den gleichen Freiheitsdrang verspüren lassen, aus dem Don Carlos, den Räubern, Fiesko und Kabale und Liebe, die durch anschauliche Darlegungen eingeleitet und durch geschickte, anschauliche Überleitungen verständlich gemacht sind, immer in der Absicht und in der Art, dafs im Zöglinge der Drang erwacht und genährt und gestärkt wird, mehr und später nach der Schulzeit alles, das Ganze kennen zu lernen.

Daraus erwächst die Erkenntnis: Schiller schrieb Stücke fürs Theater, für die Bühne, für die Bretter, die die Welt bedeuten. Das führt zu weitern Bildern aus seinem Leben. Wir sehen: Als Knabe spielt er im Elternhause Puppentheater, als Jüngling werden ihm die Shakespeareschen Dichtungen, als er gerade Othello liest, konfisziert. Heimlich schreibt er die Räuber, heimlich erlebt er die erste Aufführung, in die dunkle Ecke des Mannheimer Theaters gedrückt, und den gewaltigen Eindruck seines Stückes, und sieht, wie die Zuschauer vor Entzücken einander in die Arme sinken. Endlich führen diese Ereignisse zu schlimmen Konflikten des zum Militärarzte emporgestiegenen Schiller mit dem Herzog und zum Verbot weitern Schriftstellerns und zur Flucht Schillers. Als Ergänzung fügen wir Szenen aus der Jungfrau, aus Maria Stuart und dem Wallenstein hinzu.

Dies führt auf Schillers Interesse an der Geschichte. Auch im Ring des Polykrates, in der Bürgschaft, in den Kranichen des Ibykus, in der Kassandra, im verschleierten Bild zu Sais hat der Dichter Stoffe der alten Geschichte, im Gang nach dem Eisenhammer, Handschuh, im Graf v. Habsburg, und im Kampf mit dem Drachen Themen aus der mittelalterlichen Geschichte gewählt und bearbeitet. Das bringt auch auf Schillers erste Vorlesung in Jena über die Frage: »Wie und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?« und auf seine Bekanntschaft mit Goethe.

In dem Leben und Wirken des Dichters ist ein Gegensatz wirksam: die Not, die Schiller ertragen mufs und die sonnige, begeisterte Auffassung, die Schiller sich dabei bewahrt, ein Gegensatz, der für das eigne Leben des Kindes wertvolle Belehrung enthält. Wir verweilen darum dabei. Wir schildern, wie er auf der Flucht vor

Hunger und Müdigkeit in einem Graben beinahe gestorben wäre, wie er auf der Marienbrücke zu Frankfurt mit Todesgedanken in die Fluten des Mains schaute, wie er in Mannheim sich 100 Dukaten borgen mufste. Wir schildern seine Krankheit: »Der Dämon der Krankheit hat mich mächtig erfafst. Er läfst mich nicht wieder los. Ich mufs arbeiten, solange ich kann. Meine Zeit wird bald um sein.« Wir schildern seine Sorge um die Zukunft seiner Kinder: »Wenn ich nur soviel zurücklegen könnte für die Kinder, dafs sie vor Abhängigkeit geschützt sind! Der Gedanke an Abhängigkeit ist mir unerträglich.« Wir führen dazu auf anschaulichem Hintergrunde Stellen an, aus denen die Kinder deutlich erkennen, wie ideal Schillers Lebensauffassung trotz alledem war.

Und abschliefsend schildern wir seine Erfolge: Wie in Lauchstedt bei der Aufführung der Marie Stuart das Orchester geräumt werden mufs, weil der Raum die Zuströmenden nicht fassen kann und wie für 8 Groschenbillets 3 Tlr. gezahlt werden, wie in Leipzig die jubelnde Menge dem aus der Aufführung der Jungfrau kommenden Schiller huldigt, wie in Berlin unter den Linden alles stehen bleibt mit den zugeflüsterten Worten: Das ist er! Das ist er! und endlich wie in der Zeit der Erhebung des deutschen Volks im Jahre 1813 bei der Stelle »Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr alles setzt an ihre Ehre« minutenlanger Jubel das Schauspielhaus durchbraust, ein Jubel, der dem Manne galt, der dieses nationale Freiheitsgefühl grofs gezogen hatte durch die Werke seiner edlen Seele, Schiller, dem Erzieher des deutschen Volkes.

Nun mag ja auch das Kind mit merken: Schiller erlebte diese Zeit der Erhebung nicht, er starb 1805 und ward leider nur 46 Jahre alt, denn für diese beiden Zahlen hat es einen wertvollen sachlichen Hintergrund, es fühlt die napoleonische Bedrückung aus 1805 heraus und es mifst die Zahl 46 an dem Mafse des Menschenlebens mit dem Gefühle: »Wie schade, was hätte Schiller seinem Volke noch alles schenken können!«

Aber festgehalten werden mufs: Literatur und Literaturkunde ist kein Stoff fürs Gedächtnis, sondern fürs Gemüt. Die Erhebung der Seele ist die Hauptsache. Vor allem aber darf kein Name, keine Zahl, kein Titel gemerkt werden, wofür die Anschauung, die eigne Kenntnis des Wortlautes fehlt, anschauliche Kenntnis ist unbedingt erforderlich, und wäre es auch nur eines Bruchstückes, eingeschlossen von anschaulichen Inhaltsschilderungen.

Zu all diesem tritt häusliche und Klassenlektüre (Schülerbibliothek!), treten Dichterstunden in der Schule (in denen Deklamation, Gesang und szenische Vorführung von Gedichten eine anschauliche, stimmungsvolle Ansprache umrahmen, welche eine Szene aus dem Leben des Dichters dem recht anschaulich vorführt), tritt der Besuch von Theatervorstellungen, um dem Kinde dauernd wertvoll, lebendig und in ihm wirksam zu machen die Dichterpersönlichkeit.

Als Leitpunkte für die Literaturkunde der Volksschule möchten wir noch diese herausheben:

1. Die Bildung des Gemütes ist die Hauptsache.

2. Das Schöne ist das Durchschimmern der Idee durch den Stoff.

3. Selig sind, die da hungern und dürsten.

4. Literatur ist nicht Schmuck, sondern Lebensbild.

5. Erziehung zur Kunst ist Erziehung zur Genufsfähigkeit und Lebenstüchtigkeit.

Literatur: Anthes, Dichter und Schulmeister. Leipzig. — Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. 6 Bändchen. Dresden. — Lomberg, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte. 1. Uhland. 2. Goethe u. Schiller. 3. Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath u. Geibel. 4. Andere Dichter. 5. Historische Gedichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Lehmensick, Kernlieder der Kirche in Stimmungsbildern. Dresden. — Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages. Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig. — Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule. 3 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Dörpfeld, Gutachten über die Behandlung der deutschen Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule. — Jahn, Methodik der epischen und dramatischen Lektüre. Leipzig.

D. Aufsatz-Unterricht. 1. Aufgabe. Der Aufsatz-Unterricht soll den Zögling befähigen zum selbständigen schriftlichen charakteristischen Ausdrucke seines Innern, so dafs andere im stande sind, aus dem

Geschriebenen sich ein Bild von dem Geschauten und Erlebten, Gefühlten und Gedachten zu machen.

Was heifst: Zum charakteristischen Ausdrucke? Als im Jahre 1654 die evangelischen Einwohner der böhmischen Stadt Platten sich an Joh. Georg I. von Sachsen um Aufnahme in sein Land wandten, da mufsten sie ihre Lage schildern, schriftlich darstellen, selbständig darstellen und zwar so, dafs ihre Darstellung angemessen war einmal ihrer bedrängten Lage. Sie mufsten die Tatsachen, die Geschehnisse vorführen die zur Notlage geführt, die Not selbst schildern, in die sie unverschuldet gekommen und die Schar derer in Charakter, Alter und Berufstüchtigkeit dem Kurfürsten durch ihre Beschreibung vorführen, die gewillt waren, Herd, Haus und Hof um des Glaubens willen zu verlassen. Die Darstellung mufste aber auch dem Zwecke angemessen sein. Mit dem Bilde, das sie entwarfen, wollten sie ja das Herz des Glaubensverwandten rühren, ihm als Kurfürsten auch die Nützlichkeit der Einwanderung tüchtiger, arbeitsfreudiger Kräfte vor Augen stellen. Solcher Darstellung der Sachlage und dem Zwecke angemessen, des charakteristischen Ausdrucks mufsten sie fähig sein.

Da erhebt sich sofort eine Fülle von interessanten Fragen:

Freie Gestaltung des Aufsatzes oder gebundener, für die ganze Klasse gleicher Aufsatztext? Natürliche Sprechsprache oder gebildetes Hochdeutsch? Kultur der Phantasie oder logische Schulung? Naive oder bewufste Gestaltung? Schmucklose Sachlichkeit oder blühender Stil? Anschlufs an ein Vorbild oder Kultus der Persönlichkeit?

Ehe aber diese Fragen beantwortet werden können, müssen wir das Ziel noch fester ins Auge fassen, das uns beim Aufsatzunterricht vorschwebt. Befähigung zum selbständigen schriftlichen charakteristischen Ausdrucke seiner Gedanken. Gut. Aber zu welchem Zwecke, aus welchem Grunde?

Dafür ist ein praktischer und ein pädagogischer Grund vorhanden. Das praktische Leben fordert die Fertigkeit, Mitteilungen anderer (in Berichten) und eigne Erlebnisse (vor allem in Briefen) schriftlich darzustellen. Es verlangt ferner eine Kenntnis und eine Beherrschung der kurzen Formen des schriftlichen Geschäftsverkehrs (Inserate, Mahnbriefe, Quittungen usw.). Um nur diesem Zwecke zu genügen, würde der Aufsatz-Unterricht einen mehr nüchternen und schlichten Charakter tragen dürfen.

Aber aufserdem erheischt die Förderung der Geistesbildung des Zöglings Übung im schriftlichen Ausdrucke. Die Aufsätze gewöhnen den Schüler an selbsttätiges geistiges Arbeiten. Sie bringen Licht und Ordnung in sein Denken. Sie erhalten das erworbene Wissen des Zöglings beweglich und lebendig. Sie üben seine Gestaltungskraft, die wichtige Fähigkeit, Vorstellungen aus einem Grundgedanken und einer Grundstimmung heraus im Sinne eines bestimmten Zweckes umzuformen und umzugruppieren.

Der Hauptanteil dieser Arbeit ist auf mündlichem Wege zu leisten. Deshalb sei nachdrücklich hervorgehoben: Die mündliche Aufsatzbildung ist das wichtigste. Mehr Aufsätze mündlich bilden lassen, als niederschreiben lassen! Das Verhältnis sei so: Viel wissen und denken; einiges davon mündlich zu einer abgerundeten Darstellung gestalten; weniges aufschreiben lassen!

Und da erhebt sich nun die Frage: Soll jedes Kind einen anderen Aufsatztext gestalten? Die Kinder sollen ja doch zur selbständigen Gestaltung ihrer Gedanken kommen, also ist Verschiedenheit, individuelle Ausdrucksweise nötig. Aber werden sich da nicht die orthographischen Fehler ins Zahllose steigern? O unsere unheilvolle Recht- oder vielmehr Schlechtschreibung! Mindestens müfste jede Arbeit der Kinder, um das Einprägen falscher Rechtschreibformen zu verhüten, genau korrigiert und von den Kindern (statt einer neuen Arbeit) noch einmal möglichst fehlerfrei abgeschrieben werden. Das vermindert aber die Zahl der Aufsätze um die Hälfte. Um aus diesen Schwierigkeiten herauszukommen, läfst man auf der Unterstufe (gemeint ist hier das 1.—3. Schuljahr) Aufsätze mit gleichem Texte von der ganzen Klasse bilden und schreiben. Das sind aber keine eigentlichen Aufsätze, sondern nur Vorübungen.

Da erhebt sich das Problem: Wie kommt man aber stufenweise aus diesen Vorübungen heraus? Einen Weg zeigen Herberger und Döring, indem sie erst jeden

Satz, dann jeden kleineren, später jeden gröſseren Abschnitt als Antwort auf eine den Kindern gegebene Frage auffassen, einen anderen Weg gibt Schiller mit seinen Wechselübungen an. Er läſst die im festen Aufsatztext gewonnenen Ausdrücke mit anderen, passenden vertauschen und übt die orthographischen Formen aller dieser Wörter ein. Als Ergänzung tritt Lüttges Verfahren hinzu, der die Ausdrücke in ihrer Angemessenheit nachweisen läſst durch Vergleich mit weniger geeigneten.

2. *Wahl des Stoffes.* Es erhebt sich hier die Forderung, daſs das Kind Gedanken habe, die es darstellen kann, daſs es seine eigenen Gedanken seien, und daſs diese Gedanken zur Darstellung drängen. Interesse muſs walten, Lust am Darstellen muſs erwachen. Langeweile ist die gröſste Sünde des Unterrichts. Sie ist der geistige feine Mord. Sie tötet die besten Keime der Begabung. Der Stoff muſs Gedankenkreisen entnommen werden, die das Kind hat, die ihn lieb sind, die es gern bearbeitet. Der Aufsatzstoff muſs der Entwicklungsstufe der kindlichen Seele entsprechend sein, damit das Kind Gedanken, eigene Gedanken sich darüber machen kann und nicht fremde nachbeten muſs. Der Gedankenkreis muſs das Kind fesseln, daſs es mit Freude an die Arbeit geht und aus seinem Innern heraus dazu angetrieben wird. Als Fundgruben des Übungsmaterials für den schriftlichen Ausdruck muſs gelten: das Erlernte und das Erlebte. Das, was die Schüler im Sachunterricht aufgenommen haben in biblischer und Welt-Geschichte, in Geographie und Naturgeschichte kann Gegenstand der schriftlichen Darstellung werden. Doch ist es so einzurichten, daſs bloſses Referieren, bloſses Abschreiben aus dem Gedächtnisse wenigstens auf der Oberstufe vermieden wird. Der Stoff soll gestaltet, umgebildet, umgedacht werden. Auſserdem ist das Lesebuch eine reich flieſsende Quelle. Doch gilt hier derselbe Grundsatz. Umbildungen von Gedichten in Prosa sind mit Vorsicht vorzunehmen. Es empfiehlt sich selten, die Aufgabe zu stellen, daſs das ganze Gedicht in einer Prosaerzählung wiedergegeben werden soll. In den meisten Fällen führt das zu einer Verschlechterung des Stils. Ich kann mich deutlich erinnern an das peinliche Gefühl, das mich als Schüler jedesmal bei einer solchen Aufgabe beschlich: Nun ist alles so schön, so treffend, so vollkommen ausgedrückt, und du sollst es anders machen! Auſserdem bieten das Schulleben, die Feste und Freuden der Kinder mancherlei Stoff zur Darstellung. Hier empfiehlt sich, Stücke auszuwählen. Nicht den ganzen Ausflug beschreiben von A bis Z, sondern eine interessante Viertelstunde liebevoll ausmalen lassen! Aber auch das auſserschulische Leben gehört in den Kreis der Betrachtung. Was die Kinder im Hause erleben und beobachten, woran sie in der Familie teilnehmen, das ist auch zuweilen dankbarer Aufsatzstoff. Und ferner das Leben auf der Straſse, auf dem Markt, in Wald und Wiese und Feld, am Wasser und in Berg und Tal, soweit sie es nur selber beobachten, ist Gegenstand der schriftlichen Darstellung. Also:

Stoffquellen

- Erlebtes
  - Auſser der Schule
    - Auſserm Haus
    - Im Haus
  - In der Schule
    - Schulleben
- Erlerntes
  - Gelesenes
    - Lesebuch
  - Gehörtes
    - Unterricht

3. *Stufenmäſsiger Fortschritt im Aufsatz-Unterrichte.* Das Ziel des Aufsatz-Unterrichtes (Befähigung des Schülers zu selbständigem charakteristischem Ausdrucke seiner Gedanken) ist nur in allmählichem Fortschritte zu erreichen. Darüber herrscht Einigkeit. Aber verschieden sind die Ansichten über die Art des Fortschrittes, umstritten ist die Frage, ob es methodisch geboten ist, die Aufsatzarbeiten nach den verschiedenen Stilarten fortschreiten zu lassen. Vergleiche dafür Raschke, Neue Bahnen, Märzheft 1899, dagegen Wohlrabe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesamt-Unterrichte (Halle 1892, S. 22).

Einen interessanten Aufbau hat Schmieder geschaffen, der als Prinzip aufstellt: Anordnung des Stoffes nach einheitlichen Grundsätzen. Er richtet sich nach den Objekten und nach der anzuwendenden

Denkform. Der Aufsatz-Unterricht ist, wenn wir seine Einteilung in vier Gruppen zusammenziehen, so angeordnet.

I. Gruppe: Ein Ding losgelöst von seiner Umgebung. 1. Ergebnis mit einem von seiner Umgebung losgelösten Gegenstande (Apfel). 2. Ein Ding zu verschiedenen Zeiten (Abgefallenes Kirschblatt). 3. Zwei Dinge in natürlicher Beziehung (Eichhorn und Nufs).

II. Gruppe: Die Dinge in ihrer Umgebung. 4. Ding und Umgebung skizziert als Bild (Die Harraseiche). 5. Ein Ding unter Ortsveränderung dargestellt (Gang um unser Kriegerdenkmal). 6. Ein Ding zu verschiedenen Zeiten betrachtet (Sommerabend auf der Wiese: jetzt, vorher, dann).

III. Gruppe: Phantasiemäfsig gestaltetes Bild. 7. Sprechendes Bild: (Ein Abend im Zschopautal.) 8. Die Bildreihe [Erzählung]. (Heinrich der Vogler.) 9. Bild und Schlufsfolgerung [Lehre]. (Die Kapelle.)

IV. Gruppe: Logische Bearbeitungen. 10. Charakteristik. (Der Charakter des Handwerksburschen in dem Gedichte: Das Erkennen.) 11. Reine Abhandlung: (Das Wesen des Meisters im Glockengufs zu Breslau).

Die Phantasie erscheint zu spät berücksichtigt, die Erzählung tritt auch sehr spät auf. Doch ist die Arbeit eine sehr anregende.

Seyfert stellt folgende Reihe auf, indem er nach der Art der Geistestätigkeit und dem Mafse der Anstrengung, welche dem Schüler zugemutet und dem der Freiheit, die ihm gewährt wird, sich richtet.

I. Erinnerungsaufsätze: a) Blofse Reproduktionen. b) Mitteilungen von Erlebtem. II. Phantasieaufsätze: a) Blofse Reproduktionen von Phantasievorstellungen. b) Phantasiemäfsige Umgestaltungen bekannten Stoffes. c) Freie Phantasieschöpfungen. III. Betrachtungen: a) Gebundene. b) Freie.

Wir stellen unter Berücksichtigung der Schwierigkeit der Stilformen, der wachsenden Kraft des Schülers und der zurücktretenden Hilfe des Lehrers eine andere Reihe auf.*)

Der Fortschritt im Aufsatz-Unterricht mufs sorgfältig überlegt sein, weil sonst entweder der Schüler weit vom Ziele zurückbleibt, oder durch Sprünge im Unterrichtsgange Lücken im Wissen und Können des Schülers entstehen.

Der Fortschritt soll sich in dreifacher Hinsicht vollziehen. Einmal wird die Form des Aufsatzes schwieriger, denn der Schüler soll auch die schwierigeren Formen beherrschen lernen. Sodann wird die Hilfe des Lehrers dabei geringer, denn der Schüler soll ja immer selbständiger und unabhängiger von der Hilfe anderer werden. Und endlich tritt die reproduktive Tätigkeit immer mehr zurück, die eigene Schaffenskraft wächst, das Individuum lernt es, sich individuell zu geben, seinen ganzen, inneren Menschen zum Ausdruck zu bringen. Immer mehr soll der werdende Mensch nicht blofs nach Seite der Form, auch in Hinsicht auf die Sache lernen, selber zu finden und selber zu gestalten. Der Stil ist der Mensch.

Es ist natürlich ein schwieriges didaktisches Problem, diesen Fortschritt recht sorgfältig zu gestalten und den Schüler von der Unfreiheit und Unselbständigkeit durch sichere, immer mehr zurücktretende Führung zur Freiheit und Selbständigkeit zu bringen. Besonders schwierig wird es durch unsere, im wahren Sinne des Wortes schreckliche deutsche Rechtschreibung. Der deutsche Wortschatz bildet geradezu ein Museum der Unregelmäfsigkeit. Wer dem deutschen Volke dazu verhilft, dafs es diese buntscheckige Zwangsjacke abwirft, der wird in mehr als einer Hinsicht ein Wohltäter zu nennen sein. Viel unnütz verschwendete Kraft, viel Zeit, viel Lust wird frei werden für wertvollere und nützlichere Geistesarbeit. Wie mancher, der heute zu den Ungebildeten zählt und der sich kaum traut, die Feder zur Hand zu nehmen, weil er schon weifs, wie seine Gedanken in den Fehlern ersticken, würde frei und ungehindert durch die Last der orthographischen Formen sich ganz anders entwickeln können. Heute wird, wie gesagt, das Problem, diese Entwicklung nach der Seite der Kunst schriftlicher Darstellung durch die unnötige Last der deutschen Schlechtschreibung (der sog. Rechtschreibung!) sehr viel schwieriger.

Die leichteste Form der Darstellung ist die einfache Nacherzählung. Bei ihr kommt es vor allem darauf an, dafs die Reihe der Ereignisse zu einem Organismus verkettet werde, der durch die Einheit innerer Notwendigkeit zusammengehalten wird. Diese Einheit herzustellen ist Aufgabe des Erzählers. Die Gestaltungskraft des Kindes

*) Wir bemerken, dafs damit kein allgemeingültiges Schema gegeben sein soll. Durch unseren Vorschlag sollen andere zum Nachdenken, Nachprüfen und Nachschaffen angeregt werden.

kann hierbei auch insofern noch tätig sein, als der Standpunkt, von dem aus erzählt wird, gewechselt werden kann. Jede der in der Geschichte vorkommenden Personen kann die Handlung erzählen als eigenes Erlebnis. Die Handlung kann auch von einem Beobachter erzählt werden.

Schwieriger ist die Erzählung von Selbsterlebtem, da das Kind aus den vielen Sinneseindrücken die charakteristischen herausheben mufs und die Vermeidung der Eintönigkeit (wir gingen, wir sahen, wir kamen usw.) schon eine ziemliche Übung erfordert. Schwieriger als die einfache Erzählung ist die Vergleichung, bei welcher das geistige Auge die Vergleichspunkte scharf erfassen und die gestaltende Kraft der Seele sie deutlich darstellen mufs, welche fordert, das Nacheinander nebeneinander zu stellen und mit einem Blicke zu umfassen. Noch viel schwerer ist die Beschreibung, die Darstellung der ruhenden Wirklichkeit, bei welcher neben dem Herausheben des Charakteristischen noch die geschickte Anordnung und Gruppierung (successive Gliederung) gelernt sein will, sowie die Auflösung in Handlung, die Darstellung des Gewordenen als ein Werdendes, die Erfüllung des Tatsächlichen mit dem Inhalte des Grundes und Zweckes, die Darstellung des Nebeneinander als ein Nacheinander u. a. Die Beschreibung kann aus diesem Grunde erst auftreten, wenn die Schüler die leichtere Form der Erzählung einigermafsen beherrschen.

Noch später können die Schüler sich heranwagen an diejenige beschreibende Darstellungsform, welche bestimmt ist, Gefühle zu erwecken und darum einen höheren poetischeren Zug annimmt, an die Schilderung. Auf gleicher Stufe steht die Charakteristik, die Schilderung des Charakters einer Person. Höhere Stilformen, wie die Abhandlung, bei welcher es sich um die Entwicklung, Darstellung und Begründung von Behauptungen handelt, können nur seltener in der Volksschule Platz finden. Sie gehören auf eine höhere Stufe.

Es darf übrigens nicht vergessen werden, dafs die »Forderungen jeder niederen Stufe des Stils sich auf der höheren wiederholen nur in untergeordneter Weise«. Nur treten jedesmal neue Forderungen und neue Schwierigkeiten hinzu. Die früher geübten Stilformen müssen auf den späteren immer wieder mit geübt werden.*)

Allmählich soll der Schüler immer mehr der Mithilfe des Lehrers entbehren können. Diese Hilfe gibt er ihm bei der Besprechung des Aufsatzes.

Erst ist die Besprechung ausführlich, die Gedächtnisstützen sind von zwingender Reproduktionskraft, die Stücke sind klein, welche auf einmal zusammengefafst werden müssen. Allmählich wird das anders. Der Besprechung wird weniger Zeit gewidmet, zuletzt genügen Hinweise und Andeutungen.

Dient als Stütze fürs Gedächtnis im Anfange eine Frage, so genügt später ein Satz, dann ein Stichwort.

Im Anfange wird der Lehrer Satz für Satz durchnehmen. Für einen jeden oder für wenige kleine Sätze ist eine Frage aufgestellt und der Schüler hat sie nur zu beantworten. Später soll ihn der Satz als Überschrift an einen kleinen Abschnitt erinnern. Endlich dient das Stichwort als Reproduktionshilfe für einen gröfseren Absatz.

Schon dadurch erlangt der Schüler gröfsere Selbständigkeit. Aber diese Selbständigkeit bezieht sich nur auf Reproduktion.

Erst ist der Schüler nur in geringem Mafse selbstschaffend tätig. Der Standpunkt ändert sich beim Erzählen, einzelne Ausdrücke werden anders gewählt, durch sinnverwandte ersetzt, es wird der Satz mit einem anderen Worte begonnen.

Dann wird der Schüler freier. Er ändert die Sätze in freierer Weise. Er erzählt und beschreibt in Nebensätzen, wo im Unterricht Satzglieder auftraten; Vordersätze wandeln sich in seiner Arbeit in Nebensätze. Sätze verkürzen oder erweitern, verbinden und trennen sich. Aber das alles so wie von selbst, aus dem Gedanken geschaffen, nicht etwa aus grammatischen Überlegungen, und immer mit dem Ziele, so treffend und gut wie möglich nach seinem Geschmack zu schreiben.

Endlich versucht sich der Schüler auch in der individuellen Anordnung der Gedanken, ja in der eigenartigen Erfassung

*) Die Frage, ob es methodisch geboten ist, die Aufsatzarbeiten nach dem Stufengange der verschiedenen Stilarten fortschreiten zu lassen, ist eine umstrittene. Vergl. dafür: Raschke, Neue Bahnen 1899 (Märzheft), dagegen Wohlrabe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesamt-Unterrichte (Halle 1892), S. 22 ff.

des Themas. Er erzählt die Handlung von ihrem Höhepunkt her, er löst die Beschreibung in ein Tun auf, er versucht die Gefühle festzuhalten und wiederzugeben und damit in anderen wieder zu erwecken, die ihm selber beim Einzuge des Frühlings, beim Gewitter, beim Sonnenuntergange überkommen sind. Hier kann das Thema in verschiedener Fassung den Schülern vorgelegt werden zur Auswahl, auch verschiedene Themen können zu freier Wahl gestellt werden.

Das ist die höchste Stufe, die in der Volksschule erklommen werden kann, darüber hinaus kommen nur einzelne, besonders Begabte.

(Nicht unerwähnt soll bleiben, dafs in der Volksschule auch die üblichen Formen des schriftlichen Verkehrs geübt werden müssen: Geschäftsaufsätze, vor allem Briefe, ferner Anzeigen, Telegramme, Anmeldungen, Berichte, Protokolle.)

Das Bedürfnis entsteht, diese, mehrfach ineinander verkettete Stufenfolge übersichtlich auf die Schulzeit zu verteilen.

Die ersten drei Schuljahre gelten als Vorkursus, auch für den Aufsatz-Unterricht.

Im 4. Schuljahre beginnt die eigentliche Arbeit der Stilbildung; richtige, abgerundete, geordnete, charakteristische Darstellung der Gedanken.

Die Arbeit der drei ersten Schuljahre ist wertvolle Vorarbeit. Auf die übrige Schulzeit*) lassen sich die mannigfaltigen Arbeiten, die zu leisten sind, so verteilen:

Fortschritt im Aufsatz-Unterrichte

Schuljahr	Stilform	Veränderung	Stütze
4	Erzählung	Ausdrücke	Fragen für Satz
5	Auch Erlebnisdarstellung	Auch Sätze	Sätze für kleinere Abschnitte
6	Auch Vergleichung	Auch Gliederung	Sätze für gröfsere Abschnitte
7	Auch Beschreibung	Auch Standpunkt	Stichworte für kleinere Abschnitte
8	Auch Schilderung	Auch Themastellung	Stichworte für gröfsere Abschnitte

*) Vergl. dazu die Verteilung bei Raschke, Neue Bahnen 1899. III. Heft.

4. Fassung der Themen. Die Arbeit selbständiger richtiger, charakteristischer, geordneter und abgerundeter Darstellung seiner Gedanken wird dem Schüler durch richtige Fassung des Themas wesentlich erleichtert. Das Thema soll den Flufs der Gedanken in ihm hervorrufen, und es soll zugleich diesen Flufs eindämmen und seinen richtigen Weg leiten. Damit der Gedankenverlauf gefördert werde, mufs vor allem das Thema einen plastischen Hintergrund haben und einer konkreten Behandlung fähig sein. Es mufs gedankenweckende Kraft haben, anschauliche Bilder wachrufen, die zur Ausmalung durch die Phantasie reizen.

Die aus den verschiedenen Teilen des Gedankenkreises herzuströmenden Gedanken sollen nicht zerstreut auseinanderfallen, sie sollen sich zusammengruppieren, wie um einen Kristallisationspunkt dieselben zusammenhalten und anderes, Nichtzugehörige soll abgestofsen werden. Ja, es soll in der Themastellung ein Anreiz liegen zu abgerundeter Darstellung. Nicht alles, was der Schüler über die Sache weifs, soll er hererzählen, sondern er soll unterscheiden lernen, was Bausteine sind für seinen Zweck und was Bauschutt. Deshalb mufs der Zweck der Darstellung klar sein, die Aufgabe klar und abgegrenzt. Und doch soll nicht ein Stück aus dem Gedankenkreise mechanisch herausgeschnitten werden, sondern er soll von einer neuen Seite her in helles Licht gesetzt werden, so dafs anderes ins Dunkel sinkt.

Damit kommen wir auf die Frage: Naive oder bewufste Darstellung? Ist's nicht naturgemäfs, dafs ein Kind spricht, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, und dafs es schreibt, was und wie es ihm in die Feder kommt? Wollen wir nicht die göttliche Naivität dem Kinde recht lange erhalten? Ganz gewifs ist der Einwurf beachtenswert und alles Künstliche, alles Gespreitzte, alles Phrasentum soll dem Kinde fern bleiben möglichst sein ganzes Leben lang. Auch die schlaue Lüge, die auf Täuschung des Lesers ausgeht und die Worte so setzt, dafs ihr Doppelsinn den andern irre führt, aber dem Schreiber Hintertüren läfst, durch die er sich vor der Entlarvung zurückziehen kann, wollen wir wahrlich nicht grofs ziehen oder ermöglichen.

Nein, ehrlich und offen, das ist deutsches Mannes, deutscher Frauen Art! Doch gilt in der Welt das Heilandswort: »Seid klug wie die Schlangen, aber ohne Falsch wie die Tauben!«

Denken wir uns, eine einfache Frau aus dem Volke wird als Zeugin geladen vor Gericht. Die Sache eine Anklage wegen Brandstiftung ist verwickelt und schwierig, alle Umstände sprechen gegen den Angeklagten, der Verdacht ist grofs. Sie ist die einzige Augenzeugin, auf ihr Urteil kommt es an. Sie hat nicht den Vorgang selbst beobachtet, aber über begleitende Umstände, über das Vorher und Nachher kann sie Auskunft geben. Es kommt hier vielleicht auf jedes Wort an, das sie spricht. Sie ist vielleicht von der Unschuld des Mannes überzeugt, aber der ganzen Tragweite dessen, was sie auszusagen hat, sich gar nicht bewufst. Sie redet naiv frisch von der Leber weg, alles durcheinander, unklar und ungeordnet, wie es ihr zu Sinn und in den Mund kommt. Der Angeklagte wird verurteilt. Die Zeugin ist ganz erstaunt. Sie hört aus dem Gerichtsurteil und seiner Begründung, dafs er auf ihre Aussage hin verurteilt worden ist. Sie ist erschrocken, erschüttert, verzweifelt. Ach, was ist die Zunge für ein gefährliches Werkzeug! Sie kann das Lebensglück und das Leben zertrümmern.

Sind wir noch der Meinung, dafs die Schule nur die naive Darstellung pflegen soll? Gewifs nicht. Auf der Oberstufe mufs entschieden gelehrt werden, mit Takt, mit Vorsicht, mit rechtem ethischem Geiste, dafs es eine bewufste Darstellung gibt, die unter dem Gesichtspunkte der Wahrheit und des Rechtes die Tatsachen in recht geordneter und dargestellter Weise vorbringt, dafs auch die rechte Wirkung in den Menschenseelen entsteht. Du willst andere rühren: Wie fängst du das an? Du willst andere trösten: Welche Mittel gibt dir deine Muttersprache da in die Hand? Du willst andere gegen das Unrecht entflammen und aufrufen: Überlege, wie du es machst, dafs du nicht ungewollt die entgegengesetzte Wirkung erzielst! Und dementsprechend sollen schon die Themen gestellt werden.

5. Der Text. Es ist zweckmäfsig, wenn sich der Lehrer den Text des Aufsatzes selbst vorher gestaltet und niederschreibt. Die Schüler mögen den ihren dann ganz anders fassen, aber so kennt er die Schwierigkeiten und Klippen, auf die er sie aufmerksam zu machen hat. So kann er sie auch besser beeinflussen, dafs ihr Stil lebendig, frisch und anschaulich bleibt, dafs sie in knapper charakteristischer Kürze das sagen, was sie wollen, wo Breite Zeit- und Kraftverschwendung und Minderung der Wirkung wäre.

Ja, sie sollen lernen, sich in die Seele des andern hineinzudenken, den sie da schriftlich anreden. Sie sollen sich fragen: Ob er wohl nun ein richtiges Bild von der Sache hat? Sie sollen sich überlegen, dafs sie einem, der in ihrer Heimat noch nicht gewesen ist, nicht die Namen der Örtlichkeiten die Namen der ihm unbekannten Personen oder Einrichtungen einfach zu nennen brauchen und dafs er dann schon eine Vorstellung der Sache habe. Es ist ein weiteres Stück praktischer Psychologie, ähnlich wie in der Literaturkunde, das die Schule hier treibt, wertvoll für die ganze Geistesbildung. Dem Zwecke entsprechend, den er vor Augen hat, soll der Zögling den Text bilden, damit die beabsichtigte Wirkung in der andern Menschenseele hervorgerufen wird. Bei der Textfassung mufs nun auch die Frage erörtert werden: Sprechsprache oder gebildetes Hochdeutsch? Sie ist nicht leicht zu beantworten, denn Gassendeutsch ist auch Sprechsprache und Phrasengigerltum spricht auch in »gebildetem Hochdeutsch«. Im gebildeten Hochdeutsch sprechen die Besten der Nation — aber das Kind gehört nicht zu diesen Gröfsen. In der Sprechsprache pulsiert das wärmste Herzblut des Volkes, des Kindes. — aber sie verstöfst so oft gegen die Regeln und Gesetze der Grammatik.

Bertold Otto hat in seiner Zeitschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern »Der Hauslehrer« wertvolle Stoffe in der natürlichen Sprache der Kinder dargeboten. Für den Aufsatz-Unterricht hat Scharrelmann die lebendige Sprache der Kinder und ihre Eigengedanken fruchtbar gemacht. Er regt die freie Entfaltung eigenen Stiles durch frisches Aussprechenlassen in geschickter Weise an und wirkt äufserst befruchtend auf die Förderung der Methodik des Aufsatz-Unterrichts. Wir halten das freie Ge-

stalten auch nach frei gewählten Themen besonders aus einem vom Lehrer abgegrenzten Gebiete bei geförderten Kindern für äufserst wertvoll.

Aber das andere ist auch nötig: Die Gewöhnung an sorgfältigere, kunstvollere Stilarbeit, an Aufbau und Fortschritt, an feinere stilistische Mittel. Man mag mit der Art wechseln, damit keines zu kurz komme. Aber beides ist nötig. Das Leben verlangt ja beides von uns. Zuweilen ist uns vergönnt, frei und fröhlich aus vollem Herzen heraus zu reden, zuweilen geht das nicht an, da verlangt die Situation wohlüberlegte, wohlgesetzte, besonnene Gedankendarstellung. Beides soll darum das Kind lernen.

Und nun: Phantasie oder Logik? Sachlichkeit oder blühender Stil? Auch hier müssen wir wieder sagen: Im Leben kann beides seine gute Verwendung finden, und es soll jeder Art der Begabung Gelegenheit zur Betätigung und Ausbildung gewährt werden. Wie mir scheint, sind die Themen noch zu selten, welche nüchterne Sachlichkeit der Darstellung, Exaktheit des Ausdrucks und einen ruhigen klaren Fortschritt der Gedanken erfordern und befördern. Einbildung und Wahrnehmung dürfen nicht ineinander fliefsen. Der Schreiber eines Aufsatzes mufs sie bewufst auseinander halten. Wie wichtig ist das fürs Leben, z. B. für Zeugenaussagen! Deshalb: Übungen auch in schmuckloser Rede!

6. Entwicklung des Textes. Soll der Schüler sich an Vorbilder anlehnen oder soll er nur seinen eigenen, ndividuellen Stil ausbilden? Im einen Falle ist die Gefahr des Abhängigwerdens, im andern die des Einseitigbleibens grofs. Prof. Münch sagt einmal (in dem Aufsatze über die Antinomien der Pädagogik): Der Lehrer soll immer Entgegengesetztes (Über Menschenart und Jugendbildung, Vermischte Aufsätze No. 10). Das trifft auch hier wieder zu: Das Eine und das Andere. Lüttge hat in seinem stilistischen Anschauungsunterricht ganz richtig auf die grofse Hilfe hingewiesen, die dem Schüler erwächst, wenn er die stilistischen Muster mit Aufmerksamkeit betrachtet und die Mittel, die sie anwenden, sich zu eigen macht. Er zeigt, wie die Schüler planmäfsig eingeführt werden in die Betrachtung stilistischer Muster, aus der sie nachahmend stilistischen Ausdruck lernen sollen. Die Vorzüge liegen darin, dafs ein Vorbild vorhanden ist, das angeschaut wird, dessen Schönheiten der Zögling empfinden und verstehen lernt, an dem er auch die Mittel kennen lernen kann, mit denen der Verfasser die beabsichtigten Wirkungen hervorgerufen hat.

Aber aus diesen Anlehnungen und Entlehnungen soll durch unablässige Selbsttätigkeit des Schülers sich der eigne individuelle Stil entwickeln. Das kann nur geschehen, wenn neben Nachbildungen freie Arbeiten von Selbsterlebtem herlaufen, die eigne Gemütszustände und Vorstellungsgruppen individuell zum Ausdruck bringen. Es ist beides nötig. Das eine zur Wahrung der Eigenart, das andere zur Bereicherung mit Formen, Blumen, die auf anderm Boden gewachsen in die Heimaterde der eignen Seele verpflanzt werden, um dort festzuwurzeln und Früchte zu tragen.

An die Spitze der Lehrstunde tritt das Ziel. Es enthält das Thema, kann aber auch noch mehr enthalten, indem es angibt, nach welcher Richtung, in welcher Absicht, für welche Personen das Thema bearbeitet werden soll.

Danach folgt die Vorbesprechung. Sie enthält zuerst die Klärung des Themas, in welcher die Hauptsachvorstellungen vom Schüler anschaulich erklärt werden, danach die Klärung der Aufgabe, in der der Schüler angibt, worauf er besonders seine Aufmerksamkeit (im Sinne der Aufsatzabsicht) zu richten hat.

Danach folgt die Stoffsammlung, die Stoffordnung und Stoffgestaltung. Diese Entwicklung geschieht, veranlafst durch Kernfragen. Individuelle Ausdrucksweise ist durchaus erwünscht und zulässig. Der Schüler soll möglichst über ein gröfseres Stück im Zusammenhange sprechen. Der Lehrer notiert sich dabei die Mängel und Fehler.

Nun kommt die Ergänzung, Beurteilung, Berichtigung und Vervollkommnung des Ausdrucks durch die Mitschüler, durch den Schüler selbst und durch den Lehrer. War die Darstellung recht mangelhaft, so bekommt der Schüler, nachdem ein begab-

terer nochmals dargestellt hat, nochmals das Wort zu einer verbesserten und zusammenhängenden Aussprache.

Nach Erarbeitung aller Teile des Aufsatzes und einer Darstellung im Zusammenhange erfolgen Umbildungsübungen, die von bloſsen Wortverschiebungen oder -Vertauschungen ausgehen, zu Satzänderungen fortschreiten und bis zu Umformung in andere Stilarten übergehen können, je nach dem Stande der Klasse. Bei den ersten Anfängen im 3. Schuljahre ist der Aufsatz Klassenaufsatz mit gemeinschaftlich erarbeiteten und für die ganze Klasse maſsgebendem Texte. Mit der Zunahme der Kraft und der sprachlichen Geschicklichkeit und der allmählichen Beherrschung der Hauptregeln der Orthographie und Interpunktion wird dem Zögling ein gröſseres Maſs individueller Freiheit in der Darstellung ihrer Gedanken gelassen. Der Aufsatz nimmt individuelles Gepräge an.

Literatur: Lüttge, Der stilistische Anschauungs-Unterricht. Leipzig. — Schiller, Der Aufsatz in der Muttersprache. I. II. Berlin. — Schmieder, Der Aufsatz auf psychologischer Grundlage. Leipzig. — Itschner, Der Aufsatz im Plane der künstlichen Erziehung. Bonndorf. — Scharrelmann, Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze für 1.—8. Schuljahr. Hamburg. — Wohlrabe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesamt-Unterricht. Schrödel 1892. — Schiefsl, Die stilistische Entwicklungstheorie. München. — Göhl, 60 Volksschulaufsätze. — Kästner, Aufsatzunterricht. — Sachse, Zum Aufsatzschreiben in der Volksschule. Leipzig. — Seyfert, Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. — Herberger u. Döring, Theorie und Praxis der Aufsatz-Übungen. Dresden.

E. Grammatik- und Rechtschreib-Unterricht. 1. Der Anschluſs an den Aufsatz.*) Ehe der Aufsatz von den Schülern in das Hausheft geschrieben wird, sind die Wörter und Satzformen, welche die Kinder noch nicht ganz sicher schreiben können, zu üben. Zugleich sollen die neu auftretenden Spracherscheinungen durch Aufnahme einiger bekannter Beispiele ins Diktat zweckmäſsig vorbereitet werden durch Rückerinnerung an die bezüglichen Regeln, Reihen, Ableitungsvorgänge usw. Es wird daher zusammengestellt teils aus Wörtern und Wortreihen, teils aus kleinen Sätzen, in denen die Spracherscheinungen vorkommen, auf die es abgesehen ist. Die Sätze müssen kurz sein, bekannten Inhalt haben und sich in einem völlig geläufigen Sprechmaterial bewegen, damit diese Vorbereitung rasch von statten gehe. Inhaltlicher Zusammenhang ist kein notwendiges Erfordernis, da der gemeinsame Zweck sich ohnehin gemeinsamen Gesichtspunkten unterordnet. Doch kann der Lehrer zweckmäſsig eine solche schaffen. Er liest dann den ganzen Satz vor und hebt die Worte heraus, die geschrieben werden sollen.

In den oberen Klassen, in denen bei den einzelnen Aufsätzen nur noch wenige neue Wörter auftreten, kann zur Beschleunigung des Unterrichts das vorbereitende Diktat auch bis nach der orthographischen Besprechung des neuen Wortmaterials auf der Anschauungs-Stufe aufgeschoben und können dann diese neuen Wörter zugleich ins Diktat mit aufgenommen werden.

Wiederholt vorkommende Fehler in den Diktaten sind dadurch zu beseitigen, daſs die Schüler die falsch geschriebenen Wörter und Sätze einige Male richtig in ihr Tagebuch zu schreiben haben. Ist in einzelnen Fällen die Unklarheit in betreff der Schreibung eines Wortes durch die angegebenen Mittel kurzerhand nicht zu beseitigen, so empfiehlt es sich, das Wort zu nochmaliger gründlicher Besprechung wieder mit auf die Anschauungsstufe zu verweisen. Über die hauptsächlichsten Fehler hat der Lehrer förmlich Buch zu führen, um in der Folge immer wieder und so lange auf sie zurückkommen zu können, bis völlige Sicherheit in der richtigen Schreibung erreicht ist.

Nach dem analytischen Diktat findet auf der Anschauungsstufe jeder Einheit das im Aufsatz vorkommende Sprachlich-Neue seine Erörterung, die sich vorzugsweise auf die Richtigschreibung der Wörter (Orthographie) und die richtige Zeichensetzung im Satze (Interpunktion) zu erstrecken hat, wobei die Satzlehre immer in Betracht zu ziehen ist. Die neu auftretenden, von den Kindern noch nicht geschriebenen, oder doch im Unterrichte noch nicht besprochenen Wörter werden aus dem Aufsatze ausgehoben und eingehend besprochen. In den niederen Klassen

*) Dieser Abschnitt stammt im wesentlichen von †Seminarlehrer Pickel-Eisenach. Aus der 1. Auflage des Handbuchs.

werden die Wörter vollständig, und zwar silbenweise, buchstabiert; und durch Bankschreiben befestigt. In den oberen Klassen wird es zur Konstatierung der Schreibweise eines Wortes meist genügen, wenn der Schüler auf die Frage: »Womit (d. h. mit welchen Buchstaben) wird das Wort zu Anfang (oder in der Mitte oder am Ende) geschrieben?« nur die Schreibung der schwierigen Stellen hervorhebt, ohne sich auf das vollständige Buchstabieren des Wortes einzulassen, weil die Mitangabe auch des Nichtzweifelhaften das Eigentümliche der Schreibweise nur verdunkelt und nicht zu voller Geltung kommen läfst. Hier wird von den Schülern der entsprechende Buchstabe mit seinen beiden Nachbarbuchstaben mit dem Finger auf die Bank geschrieben. Ist ein ersichtlicher Grund für die Schreibung eines Wortes vorhanden, so sind die Kinder auch jederzeit auf denselben hinzuweisen; denn sie sollen stets mit klarer Einsicht in die Gründe schreiben, wo immer solche vorhanden und ihrem Verständnisse zugänglich sind.

Mit besonderer Sorgfalt sind diejenigen Wörter ins Auge zu fassen, die als Ausgangspunkte zur Entwicklung neuer Regeln und Reihen anzusehen sind.

Vielfach machen sich bei der Besprechung der Rechtschreibung auch Auseinandersetzungen aus der Wortbildungs- und der Satzlehre notwendig. Die Silben ig und lich, ent und end weisen auf Haupt- und Nebensilben, Vor- und Nachsilben hin, die fehlerhafte Grofsschreibung von Eigenschafts- und Zeitwörtern im Diktat erweckt das Verlangen nach einer genaueren Kenntnis auch dieser Wortarten, um den Verwechslungen mit dem Dingwort vorzubeugen. Die falsche Interpunktion eines Satzes seitens der Kinder macht die Satzgliederung nötig.

Bei allen grammatischen Erörterungen kommt es darauf an 1. die sprachlichen Einzelerscheinungen durch grammatische Analyse klar und bestimmt aufzuweisen; 2. dieselben womöglich durch ein charakteristisches Merkmal kenntlich zu machen, und 3. sie gewissermafsen mit einer Etikette zu versehen, d. h. durch einen Namen zu bezeichnen. So kommen die Spracherscheinungen zu voller Deutlichkeit, gelangen die Kinder in den Besitz einer reichen sprachlichen Erfahrung, wird der Begriffsbildungsprozefs in naturgemäfser Weise eingeleitet, der im Fortgange des Unterrichts auf den folgenden Stufen zu klaren psychischen Begriffen führt, mit welchen wir uns hier wie anderwärts meist zu begnügen haben.

Es schadet nichts, wenn die Erkennungsmerkmale der einzelnen Spracherscheinungen vorerst auch mehr äufserlicher Natur sind. Die Hauptsache ist, dafs sie den Schüler sicher leiten. Mit der gröfseren Bestimmtheit der Begriffe treten sie, nachdem sie ihre Schuldigkeit getan, von selbst zurück. Ein Nachteil ist es aber auch nicht, wenn sie sich in einzelnen Fällen noch weiter im Bewufstsein behaupten. So kann man unbedenklich das Dingwort an dem Artikel (Haus, das Haus), das Zeitwort an dem persönlichen Fürwort (schreiben, wir schreiben), das Eigenschaftswort an die Frage »Wie?« (ist der Turm)? und »Was für ein?« (Turm)? erkennen lassen. Ebenso ist vorderhand auch auf die Bedeutung der Namen für die Sprachverhältnisse nicht einzugehen. Der Name hat anfangs und so lange, als die Schüler nicht selbst auf seine Bedeutung kommen, nur die Bedeutung eines Titels für die Sache. Nach und nach erschliefst sich die Bedeutung desselben in vielen Fällen den Kindern von selbst.

Die grammatische Analyse, insbesondere die Satzanalyse, erfolgt durch angemessene zergliedernde Fragen und hat sich jederzeit auf das zu beschränken, was für den nächsten Gebrauch im Aufsatze notwendig ist. Mit Entschiedenheit mufs alles abgewiesen werden, was nur der Vollständigkeit zuliebe ohne praktische Verwertung sich geltend machen möchte, da man weder etwas Überflüssiges tun, noch den Schüler ohne Not mit grammatischen Formalien, die immer einen gewissen Druck auf die Kinder ausüben, überhäufen soll.

Wie man nicht ohne Not zur Satzanalyse schreiten soll, so soll man dieselbe auch nicht mit einem überflüssigen Apparat von Zergliederungsfragen bewirken. Wo eine zergliedernde Frage ausreicht, ist nicht noch eine zweite heranzuziehen. Der einfache Satz: »Der Star war durstig« ist völlig genügend durch die Frage: »Wer

war durstig?« in seine beiden Bestandteile zerlegt. Warum also statt dieser, wie es gewöhnlich geschieht, die zwei Fragen stellen: 1. »Von wem ist in dem Satze die Rede?« 2. »Was wird von dem Star ausgesagt?« (Ziller, Jahrb. 1880, S. 67—69. — Jahrb. 1882, S. 56.)

Eine wesentliche Hilfe erfährt die Auffassung der Satzgliederung dadurch, daſs man dieselbe auch graphisch, d. h. in Form einer Zeichnung zur Anschauung bringt. (Vergl. die Lehrproben in: Rein, Viertes Schuljahr.)

Nach dieser gründlichen orthographisch-grammatischen Vorbereitung wird der Aufsatz mündlich noch einmal mit gleichzeitiger Angabe der Interpunktion wiederholt und darauf in Mittelklassen unter den Augen des Lehrers ins Hausheft niedergeschrieben. Es darf jetzt erwartet werden, daſs die Niederschrift von einer Anzahl der Schüler ohne erhebliche Fehler geleistet werde. In Oberklassen schreiben die Kinder die Aufsätze zu Hause nieder.

Dann wird der Aufsatz von den Kindern vorgelesen und gemeinsam besprochen. Auch kann eine gegenseitige Korrektur der Hefte der Schüler mit Bleistift stattfinden. Die Aufsätze werden dann schön ins Reinheft (Aufsatzheft) geschrieben. Der Lehrer nimmt die Hefte mit nach Hause und korrigiert sie mit farbiger Tinte. Er unterstreicht jeden Fehler und gibt die Art am Rande durch Zeichen an, etwa

Rechtschreibfehler ×
Grammatischer Fehler —
Satzzeichenfehler | .

Zu Beginn der nächsten Stunde bespricht der Lehrer die Aufsätze zuerst nach ihrer sachlichen und stilistischen Seite, sodann unter Zuhilfenahme der Kreide die wichtigsten und die häufigsten orthographischen Fehler. Erst dann erhalten die Schüler ihre Hefte zurück, sehen ihre Niederschriften durch und sprechen sich über die etwa noch vorgekommenen Fehler in der bekannten Weise aus. An die Fehlerverbesserung kann sogleich ein kleines Extemporale angeschlossen werden, in welchem die Schüler Gelegenheit erhalten, an Stelle der Fehler das erkannte Richtige zu setzen. Die gemachten Fehler haben die Schüler zu Hause zu verbessern: Bei × das Wort dreimal, bei — den Satz einmal, bei | Satzzeichen und das Wort vor- und nachher einmal.

Aus dem auf der Anschauungsstufe gewonnenen konkreten Vorstellungsmaterial sondert der Lehrer nun immer auch einige sprachliche Einzelerscheinungen von hervorragender Bedeutung scharf und bestimmt aus, um sie, in der Fortleitung des Abstraktionsprozesses, in begriffliche Einsicht überzuführen. Zu dem Ende stellt er die ausgehobenen Spracherscheinungen auf der Begriffsbildungsstufe vielfach unter sich und mit anderen schon bekannten Sprachformen zusammen (z. B. die Wörter Stahl, stehlen, Mehl, Höhle, fehlen; nahm, Rahmen, lahm, Lehm, nehmen; Bahn, Lehne, Sohn, Bohne, wohnen; fahren, sehr, mehr, lehren, Jahr, Uhr), veranlaſst eine vergleichende Betrachtung derselben (in allen kommt ein langer Grundlaut vor; nach demselben steht hl, hm, hn, hr) und leitet sodann die Zöglinge an, a) die sprachlichen Regeln und Gesetze aus dem konkreten Sprachstoffe sauber und rein auszuheben, b) den sprachlichen Ausdruck für sie zu formulieren (z. B. nach einem langen Grundlaut schreiben wir hl, hm, hn, hr), c) die neuen sprachlichen Erwerbungen durch mündliche Zusammenfassung und Eintragung ins Sprachheft (Regelheft) in das grammatische System einzuordnen.

Bei der Einreihung der neuen grammatischen Erwerbungen in die schon vorhandenen systematischen Reihen wird jederzeit mündlich und schriftlich ein gröſserer oder kleinerer Teil des Systems zugleich reproduziert, wodurch dasselbe fortwährend lebendig erhalten wird und vor einem Versinken einzelner seiner Teile in Vergessenheit bewahrt bleibt.

Zur Ausbildung des grammatischen Systems werden Wort- und Satzbeispiele vornehmlich aus den Aufsätzen der Kinder genommen, zudem auch aus der Lektüre. Diese Spracherscheinungen, von welchen die ausgehobenen Sätze, um sie für den beabsichtigten Zweck geschickter zu machen, meist etwas umzuformen sein werden, sind in einem Diktate zusammenzustellen, oder an die Wandtafel zu schreiben und hierauf einer vergleichenden Betrachtung zu unterziehen, um das Gemeinschaftliche, den Begriff, die Regel aus ihnen hervorgehen zu lassen.

Für die Wahl des Systems in der methodischen Einheit entscheidet das Bedürfnis der Kinder. »Doch mufs dieses Bedürfnis nicht gerade erst in der Einheit hervortreten, in der es Befriedigung finden soll, es kann auch schon durch den bisherigen Gang des Unterrichts sich fühlbar gemacht haben. Nur mufs es, wenn es sich in derselben Einheit nicht von selbst neu erzeugt, wenigstens künstlich wieder geweckt werden.« (Ziller, Jahrb. 1882, S. 51.)

Die schriftliche Fixierung der begrifflichen Ergebnisse geschieht nicht in der Form einer Niederschrift der Begriffe und Gesetze selbst, sondern in der Form von Merkworten, Wortbeispielen, orthographischen Reihen und Mustersätzen. Es wird die Erarbeitung eines grammatischen Systems ohne Regeln, einer Grammatik im Sinne Stoys in Stichworten und Beispielen beabsichtigt. (Ziller, Jahrb. 1880, S. 84.) Die orthographischen und grammatischen Musterbeispiele repräsentieren die sprachlichen Lehren, sie sind der konkreteste Ausdruck derselben. »Sie werden vom Schüler in der Form eines Diktats geschrieben und bei der Wiederholung in der Form von Sätzen gelesen.«

Diese selbsterarbeitete Grammatik in Beispielen hat vor der gedruckten Regelgrammatik sehr erhebliche Vorzüge: a) Sie baut sich durchgehends auf der eigenen Spracherfahrung des Schülers auf und wirkt infolgedessen kräftiger, als dies sonst geschehen würde, auf die Sprache wieder zurück. b) Sie bieten dem Schüler auf jeder Stufe das, was er bedarf und nur jedesmal soviel, als er zu verarbeiten vermag. c) Sie tut hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks dem Zögling keinen Zwang an, sondern überläfst die »Formulierung und fortschreitend feinere Bildung der sprachlichen Begriffe und Gesetze der jeweiligen Gestaltungskraft des Schülers, und bietet folglich eine Gewähr dafür, dafs über psychische Begriffe im Elementarunterrichte nicht hinausgegangen wird, und dafs diese Begriffe im Fortgange des Unterrichts sich doch allmählich vervollkommnen.« (Ziller, Jahrb. 1880, S. 84.) d) Sie versetzt den Zögling durch den allmählichen Aufbau des grammatischen Systems aus eigenen Mitteln immer wieder in die Notwendigkeit, die schon entworfenen systematischen Gliederungen zu durchlaufen, um sie fortzuführen, zu ergänzen, in sie einzuschalten, wodurch zuletzt eine völlig klare Einsicht auch in den systematischen Zusammenhang erworben wird.

Die orthographischen Reihen setzen sich aus denjenigen Wörtern zusammen, deren Schreibweise weder einer bestimmten orthograpischen Regel folgt, noch einfach dem Lautverhältnisse des Wortes entspricht, sondern sich nach einem Schreibgebrauche richtet, welcher sich im Laufe der Zeit ausgebildet hat. Doch gehören auch diejenigen Wörter dahin, die zwar nach einer Regel geschrieben werden, welche letztere aber noch über das kindliche Verständnis hinausführt.

Die Wörter dieser grofsen Gruppe werden im Unterrichte nach ihren übereinstimmenden charakteristischen Bestandteilen auf der Begriffsbildungs-Stufe in Reihenform zu Wortklassen zusammengestellt (z. B. die Wörter mit ld, im Gegensatze zu denen mit lt; die Wörter mit aa, ee usw.; die Wörter, welche als Ausnahme von einer Regel anzusehen sind usw.) und in das systematische Sprachheft eingetragen. In diesen Wortreihen sind nach und nach sämtliche Wörter der betreffenden Wortklassen aufzusammeln, um sie in dieser Reihenform behaltbar und reproduzierbar zu machen. Die orthographische Reihe vertritt für die in ihr enthaltenen Wörter die fehlende orthographische Regel. Der Schüler sagt sich vorkommendenfalls: Dieses Wort gehört der und der Reihe an und wird so und so geschrieben.

Kommt es bei den orthographischen Reihen auf möglichst vollständige Ansammlung des im Sprachbereiche des Schülers vorhandenen Wortmaterials an, so genügen dagegen zur schriftlichen Fixierung der orthograpischen und grammatischen Regeln einzelne Wortbeispiele und Mustersätze, in denen der Begriff, das Gesetz einen prägnanten Ausdruck gefunden hat.

Grundsätzlich ist bei Ansammlung der Reihen und Beispiele daran festzuhalten, dafs vornehmlich Sprachmaterial aus dem eigenen Umgang mit der Sprache zusammengeordnet wird.

Nach der Gewinnung des Systems mufs dem Zögling in einer letzten Reihe von

Aufgaben vielfach Gelegenheit geboten werden, das erlangte begriffliche Wissen in Gebrauch zu nehmen. »Die Einsicht soll sich umsetzen in Können, die Erkenntnis verwandeln in bewufstes Schaffen. (Ziller, Jahrbuch 1870, S. 90; — Jahrb. 1879, S. 190.)

Die Aufgaben der Stufen der Anwendung sind nach Form und Inhalt sehr mannigfaltig; doch kann man sie bequem unter folgende drei Gesichtspunkte subsumieren. Bei ihrer Aufstellung kann der Blick gelenkt werden 1. auf das System selbst und auf seine bis dahin erlangte Gliederung; 2. vom System aus rückwärts, und 3. vom System aus vorwärts.

Die Aufgaben der ersten Art veranlassen den Schüler, das System nach den verschiedensten Seiten hin zu durchlaufen, um den Begriffen dadurch möglichste Sicherheit und möglichste Beweglichkeit zu geben. Die Aufgaben der zweiten Art lenken den Blick rückwärts auf schon durchgearbeitete Pensen und veranlassen eine fortgesetzte immanente Wiederholung derselben, aber von neuen Gesichtspunkten aus und mit Anschliefsung auch des neu erworbenen systematischen Stoffes, der sich nunmehr auch dort, »indem er das ältere Material vorteilhaft in ein neues Licht stellt, zur Erzeugung eines noch reiferen Verständnisses verwerten läfst.« (Ziller, Vorl. S. 264 f.; Herbart, Allg. Päd. S. 195.) Mit Erfolg können hier unter andern die Aufgaben in der Form der schriftlichen Beantwortung mündlich vorgelegter Fragen auftreten. Die Aufgaben der dritten Art veranlassen den Schüler, von dem geistigen Standpunkte aus, auf den ihn der Unterricht gehoben, den bereits erlangten systematischen Stoff nach gewissen Richtungen hin überlegend prüfend und schliefsend zu durchlaufen und von ihm aus ohne weitere unterrichtliche Hilfen aus eigenem Vermögen kleine Schritte vorwärts zu tun. Denn »zuweilen braucht man den Zögling in gewissen Dingen nur den ersten Ruck zu geben und fortdauernd für Veranlassung und Stoff zu sorgen, so geht es von selbst.« (Herbart, Allg. Päd. S. 180.) Man darf sich darunter nicht schwere, komplizierte, weitführende logische Entwicklungen denken, sondern die einfachsten, elementarsten Schritte dieser Art, durch welche künftige höhere Anforderungen zweckmäfsig vorbereitet werden. Hat der kleine Schüler die beiden Wörter leiden und leiten im Unterricht schreiben gelernt und ihre Schreibung im System durch den Gegensatz fixiert, so wird er jetzt auch, wenn eine Aufgabe ihn hierzu veranlafst, von selbst die Wörter, »das Leiden, das Leid; — ableiten, zuleiten, anleiten, der Leiter (Führer), die Leiter, die Leitung, die Anleitung« richtig schreiben. Nicht selten geht aus diesen Übungen wieder eine neue begriffliche Einsicht hervor, die dann, gleich der auf den vorhergehenden Stufen erlangten, nachträglich ebenfalls in die bereits ausgebildeten systematischen Reihen mit aufgenommen wird. Es tritt hier der Fall ein, von dem Herbart in der allgemeinen Pädagogik (1806, S. 127) redet, dafs auf der Stufe der Anwendung vielfach zugleich neue Glieder des Begriffssystems produziert werden.

Eine hervorragende Bedeutung gewinnt auf dieser Stufe das Extemporale, speziell das Fehlerextemporale, welches meist in der Form des Diktats aufzutreten pflegt. Durch dasselbe soll erprobt werden, ob die Fehler, mit denen der Zögling seither zu ringen gehabt hat, nunmehr wirklich überwunden sind. Hier ist im deutschen Unterrichte die eigentliche Stelle für das Diktat.

Sachlicher oder sprachlicher Zusammenhang des Extremporales ist nach Möglichkeit aufrecht zu erhalten; der Inhalt selbst kann der Natur der Sache nach nicht lange vorausbestimmt werden.

»Da durch das Extemporale erkannt werden soll, ob der Schüler das erlangte Wissen sich auch wirklich angeeignet hat, so darf weder vor dem Schreiben, noch während des Schreibens an die Regeln, gegen welche früher verstofsen worden ist, oder an die Ableitung und ähnliches, was beim Schreiben leiten mufs, erinnert werden.« (Ziller.) Völlig selbständig mufs der Schüler die Niederschrift besorgen.

Die Kinder müssen jeden Tag eine Kleinigkeit zu schreiben haben. Daher hat der Lehrer des Deutschen jederzeit aus dem Unterrichte auch eine kleine schriftliche Hausaufgabe abzuleiten und aufzugeben. Jede schriftliche Hausaufgabe mufs notwendig sich entweder mit den Gedanken-

stoffen der vorliegenden Einheit berühren, oder einem Vorstellungskreise angehören, der infolge des Unterrichts oder des Schullebens den Zögling gegenwärtig lebhaft beschäftigt. Jede Hausaufgabe mufs genau präzisiert und orthographisch soweit vorbereitet sein, dafs auch schwächeren Schülern fehlerfreie Niederschriften möglich sind. In den Schuljahren von Rein, Pickel und Scheller (Leipzig bei Bredt) ist der Unterricht nach den hier entwickelten Grundsätzen bearbeitet.

2. Notwendigkeit und Zweck des Grammatik-Unterrichts. Die Grammatik ist die Lehre von den Gesetzen der sprachlichen Erscheinungen. Sie ist eine sehr abstrakte und dem kindlichen Gemüte zunächst fremde und fremdartige Sache. Das Kind will Anschauung, packende Stofflichkeit, Tatsachenfülle, Szenen und dramatischen Aufbau, Lust und Leben. Das Kind will ein so klapperdürres Gerippe, wie die Grammatik ist, zunächst nicht. Da erhebt sich die Frage:

Ist denn überhaupt grammatischer Unterricht in der Volksschule nötig? Die Entfaltung der Sprache ist doch von ganz anderen Faktoren abhängig als von der Grammatik. Die Sprache ist aus dem Gefühl geboren, in ihm ist ihr eigentlicher Quell. Der Verstand regelt nur ihren Lauf und die Grammatik ist des Verstandes Tochter, eine recht griesgrämliche, eigensinnige Tochter, die dem besonnenen Vater oft nicht gehorcht. Die Sprache ist das Kleid der Gedanken. Die Orthographie ist der Zuschnitt des Kleides. Wie eigenwillig ist die Tochter gegen des Vaters klugen Rat in Hinsicht auf ihre plunderärmliche Garderobe! Die Sprache ist in erster Linie abhängig von der belebenden stärkenden und reinigenden Kraft des Sprachgefühls.

Ganz gewifs. Doch ist, um verstanden zu werden und um andere zu verstehen, doch ein Teil grammatischer Kenntnis nötig. Das mag ein humoristisches Beispiel dartun. Haustochter und Köchin des Hauses gehen auf der Strafse. Drüben grüfst ein Herr. Köchin: »Hat er Ihnen gegrüfst?« Haustochter (verbessernd): »Sie!« Köchin: »Also mir?« Haustochter (verbessernd): »Mich!« Köchin: »Also doch Ihnen.« — Sie konnten sich nicht verstehen, und die Köchin kann ganz wohl die sein, die erzählt, wie ihr Herr von ihr urteilt: »Kochen könnte ich ganz gut, aber mit Accurativ und David stände ich auf gespanntem Fufse.«

Und die Notwendigkeit der Kenntnis der Zeichensetzung illustriert folgendes Beispiel. Ein Kaufmann macht mit seiner Frau aus: »Entweder komme ich selbst oder bitte dich zu kommen, oder lasse mir den Koffer schicken. Ich telegraphiere noch.« Sein Telegramm lautet: »Komme nicht schicken.« Kopfschüttelnd steht die Frau mit dem Blatte in der Hand da: »Welcher der drei Fälle ist gemeint? Soll ich ihn erwarten? Soll ich kommen? Soll ich den Koffer schicken?« Soweit man auch in seinen sprachtheoretischen Ansprüchen zurückgeht, immer bleibt einiges übrig, auf das nicht verzichtet werden kann, und was doch nur der weifs und kann, der es gelernt hat.*)

1. Ob »in« oder »ihn«, »sie« oder »sieh«, »end« oder »ent«, »ig« oder »ich«, »Feder« oder »Väter«, »das« oder »dafs«, zu schreiben ist; ob ein Wort einen grofsen Anfangsbuchstaben zu erhalten hat oder nicht; ob ein Punkt, ein Strichpunkt, ein Komma, ob ein Apostroph, ob in Gänsefüfschen gesetzt werden mufs — das sind alles Fragen, in denen uns das Sprachgefühl im Stiche läfst. Hier wie in hundert ähnlichen Fällen, ist sprachliche Belehrung unerläfslich.

2. Das Bedürfnis nach einer solchen Belehrung wächst, wenn durch den ungünstigen Einflufs des Dialektes das Sprachgefühl für den hochdeutschen Ausdruck sich nicht ungestört entwickeln kann. Infolge solcher nachteiligen Einflüsse werden z. B. die Eisenacher Kinder der niederen Berufsstände immer im Zweifel sein, ob sie sagen müssen, ich gehe von Eisenach auf der oder auf die Wartburg, ob sie zu sprechen haben, gib mir oder gib mich usw., wie die Jenaer schwer davon abkommen: »Wir wollen auf den Fuchsturm gehe«. Du gehst doch mit? Gelle?« (statt: gelt? D. h. Nicht wahr, es soll gelten, es gilt, es gelte?) und die Dresdner: Bleibst du hinne (statt: Bleibst du hier, im Innern, drin, etwa in der Stube) und die Frankenberger konsequent »Männchen« (statt

*) Vergl. v. Raumer, Gesch. d. Päd. III 2, S. 105.

»Menschen«) sagen. Die Reinigung des Sprachgefühls durch das Vernehmenlassen der sprachrichtigen Redeweise reicht hier allein nicht aus, weil der Sprache der Schule in der Sprache des Hauses ein zu grofses Gegengewicht gegenübersteht. Das Sprachgefühl bedarf der Unterstützung durch die Grammatik, die in diesen Fällen wenigstens für den schriftlichen Ausdruck, als Regulator dienen kann.

3. Schliefslich ist auch noch manches aus dem einfachen praktischen Grunde aus der Sprachlehre heranzuziehen, um sich kurzerhand über vorliegende Spracherscheinungen, sowie über vorkommende sprachliche Fehler und Verstöfse mit den Schülern verständigen zu können.

Was nach diesen drei Rücksichten (fürs Sprachgefühl Zweifelhaftes entscheiden, Ersetzung des Mundartlichen durch Hochdeutsches, Verständigung bei Fehlerverbesserung) für das Verständnis und die richtige Handhabung der Sprache erforderlich ist, bildet in einer Zusammenfassung die Grammatik der Volksschule, welche hiernach einzig und allein auf das praktische Bedürfnis gerichtet ist und folgeweise nach Raumerschem Ausdruck »überall nur da einzugreifen hat, wo die Sache nicht auf einfachere Weise sich von selbst macht«. Was über dieses praktische Bedürfnis hinausliegt, gehört nicht in die Volksschule.

Die Grammatik kann hiernach auch in der einfachsten Volksschule nicht entbehrt werden. Nur mufs sie, und zwar nicht blofs nach dem Aushängeschilde, sondern in der Tat und Wahrheit, im Sprachunterrichte die dienende Stellung einnehmen. Es ist aus ihr nur heranzuziehen, was zum Verständnis und zum richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache nicht zu entbehren ist.*)

*) Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 157; S. 341 Anm. — Die höheren Schulen haben selbstverständlich die Grammatik weiterzuführen, und dem Lehrer kann eine gründliche Einsicht in dieselbe natürlich unter keinen Umständen erspart bleiben. Verfrühung schadet aber überall. Erst wenn im Lauf der Jahre auf den höheren Altersstufen aus einem Reichtum konkreter Anschauungen heraus ein eigener sprachlicher Gedankenkreis sich gebildet hat und in demselben ein unmittelbares Interesse für die sprachliche Form erwacht ist, ist der Zeitpunkt für den mehr wissenschaftlichen Betrieb der Grammatik eingetreten.

Die Aufgabe des Grammatik-Unterrichtes können wir demnach so formen: Bildung des Sprachgefühls und Erzeugung der Erkenntnis der wichtigsten Sprachgesetze, soweit sie für den praktischen Gebrauch (Verständnis von Schriftwerken, Schriftstücken und der mündlichen Rede und Fertigkeit mündlichen und schriftlichen Ausdrucks) erforderlich ist.

3. Auswahl des Stoffes. Das grammatische Begriffsmaterial schrumpft auf einen Bruchteil dessen zusammen, was in den gangbaren Leitfäden der Volksschule für diesen Unterricht geboten zu werden pflegt. Immerhin bleibt von dieser grammatischen Zutat noch genug übrig, um jede Klage über Mangel an Stoff verstummen zu lassen.

Es werden aber fortwährend von drei Seiten Ansprüche an sprachliche Belehrungen erhoben: von seiten der Orthographie, der Interpunktion und der durch die Mundart bedingten örtlichen Sprachfehler, kurz also von seiten der Sprachübung. Seltner ist für das Sprachverständnis eine sprachliche Erörterung Bedürfnis.*)

In den mittleren Schuljahren (vom 2.—4.) macht sich vorzugsweise der orthographische Gesichtspunkt geltend, weshalb man mit einem gewissen Rechte in sprachlicher Hinsicht diese Jahrgänge zusammen auch die orthographische Sprachklasse genannt hat. Die Orthographie ist hier zu einem gewissen Abschlufs zu bringen, damit in der Oberklasse das Stilistische in den Vordergrund treten kann. Die Hauptarbeit wird ins dritte Schuljahr zu verlegen sein, damit zunächst eine tüchtige Grundlage gewonnen wird, ehe die freieren Stilübungen beginnen.

Auf dem gegenwärtigen Standpunkt der Entwicklung richtet sich die Schreibung eines Wortes, dessen Lautzeichen mit seinen Laut-Elementen nicht in völliger Übereinstimmung sind, entweder nach rein orthographischen Regeln oder nach der Verwandtschaft, d. h. der Abstammung (schliefsen, Schlofs, Schlosser), oder nach dem Gegensatze der Wortbedeutung (Seide, Seite), oder nach einem auf scheinbarer oder tatsächlicher Willkür beruhenden Schreibgebrauche, dem sich der einzelne zu fügen hat.

*) Vergl. Rade, Grundzüge. S. 22.

»Die gröſsten Schwierigkeiten liegen da, wo die Orthographie ungrammatisch ist, weil die Jugend das an sich Unrichtige, das, was keine Regel haben kann, das Willkürliche und Inkonsequente schwer erlernt.«*) In all den genannten Fällen ist sprachliche Belehrung unabweislich. Der Schüler ist nach und nach mit diesen Regeln, Ableitungsvorgängen, Gegensätzen, sowie mit den Reihen und Ausnahmereihen, in welchen das Wortmaterial aufgesammelt wird, was keiner Regel folgt, und die für den Schüler die Regel ersetzen müssen, bekannt zu machen und zur Sicherheit in der Anwendung zu bringen.

Aus der Grammatik ist nichts zu lehren, was schon das Sprachgefühl sicher an die Hand gibt,**) nichts, was weder eine gegenwärtige Schwierigkeit beseitigen hilft, noch für künftige Fälle zu einer Richtschnur werden kann. Es können hiernach ganz umfängliche Partien aus der Wortformen-, sowie aus der Satzlehre in Wegfall kommen. Im wesentlichen wird sich die Grammatik in der Volksschule, in welcher nicht eine fremde Sprache zu weitergehenden Erörterungen drängt, zu beschränken haben auf die Wortarten, die Deklination der Dingwörter und Fürwörter, die Kasusreaktion der Verhältnis- (Vor-)wörter, die drei Hauptzeiten der Zeitwörter mit Hinzunahme der 1., 2. und 3. Vergangenheit; Satzgegenstand und Satzaussage, den einfachen, zusammengezogenen, zusammengesetzten Satz, Haupt- und Nebensatz (erkennbar an den Bindewörtern), den Relativsatz, den abgekürzten Nebensatz (ohne Unterscheidung von Arten des zusammengesetzten Satzes, von Arten und Graden der Nebensätze) nebst Interpunktion.***)

Die Fixierung des orthographisch-grammatischen Pensums für die einzelnen Schuljahre hat um deswillen ihre Schwierigkeiten, weil sich nicht mit aller Sicherheit im voraus feststellen läſst, was sich im Laufe eines Jahres in all' den einzelnen Fällen an sprachtheoretischem Wissen nötig machen werde. Bedenkt man indessen

1. den geistigen Standpunkt, auf welchem die Schüler angelangt sind;

*) Wackernagel, Lesebuch IV. S. 61.
**) Vergl. Ziller-Bergner, Materialien S. 187 ff. (§ 215).
***) Ziller, Jahrbuch 1882, S. 51 ff.

2. den Umfang des sprachbegrifflichen Wissens, über welches dieselben bereits verfügen;

3. das konkrete Unterrichtsmaterial, welches ihnen zur sprachlichen Bearbeitung vorgelegt werden soll; und

4. die am häufigsten vorkommenden Dialektfehler, so liegt jedenfalls auch die Bestimmung eines fachwissenschaftlichen Jahreszieles nicht auſser dem Bereiche der Möglichkeit. Daſs sich im wirklichen Unterrichte diese fachwissenschaftlichen Jahresziele im einzelnen hier und dort etwas verschieben werden, macht die Aufstellung derselben keineswegs unnötig.

4. Anschluſs des sprachlich Formalen an Sachinhalte in zusammenhängender Darstellung. Aber in welcher Form und in welcher Folge soll die Grammatik auftreten?

»Die Zeichen (Sprachformen) sind für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt.«*) »Die Zeichen interessieren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Lehre man darum von ihnen (den Formen) immer nur so viel, als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genaueren Kenntnis erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht alles leichter.«**)

Diese Worte Herbarts werfen ein helles Licht auf die grammatische Frage.

Sie sagen uns erstens, die Sprachformen interessieren nicht an sich, sie können nur ein mittelbares Interesse von dem Inhalte her erhalten, den sie ausdrücken. Wer jüngeren Schülern ein unmittelbares Interesse für die sprachlichen Formen zutraut, kennt die Kindesnatur nicht. Man sehe sich in den unteren Klassen der höheren Schulen um, in welchen die Beschäftigung mit den Sprachformen notgedrungen einen groſsen Teil der Zeit in Anspruch nimmt. Unter dem Einflusse der Neuheit hält die Hingabe an die Sache eine Zeit lang vor; dann nimmt der Eifer ab, bis schlieſslich

*) Herbart, Allgem. Pädagogik 1806, S. 183.
**) Herbart, Allgem. Pädagogik, S. 184 u. 186.

in den Mittelklassen ein großer Prozentsatz unter der »Last der Zeichen« erliegt und die Sache aufgibt.*)

Die obigen Worte sagen uns zweitens, nur an einem wertvollen, das Interesse voll in Anspruch nehmenden Inhalte dürfen die Sprachformen zur Anschauung gebracht, und nur für das unmittelbare Bedürfnis, den nächsten interessanten Gebrauch, dürfen sie ausgehoben und gelehrt werden.

Es folgt aus ihnen drittens, daß jeder gesonderte, an zusammenhangslose Sätze angeschlossene, systematische Unterricht in der Grammatik verwerflich ist, da die ausgewählten Mustersätze auch in ihrer Gesamtheit nur in der armseligsten Weise den Formenreichtum der Sprache repräsentieren, mögen dieselben nun dem gemeinen Leben oder der klassischen Dichtung entnommen sein; da sie in ihrer Zusammenhangslosigkeit nicht eine Spur von sachlichem Interesse zu erzeugen vermögen; da ein solcher Unterricht nicht von dem Bedürfnisse der Zöglinge, sondern von dem grammatischen System sich leiten läßt, und da ein unabhängiger systematisch-grammatischer Unterricht, wie aus einer ganzen Reihe grammatischer Leitfäden zu ersehen, meist mitten in den dicksten didaktischen Materialismus, in einen abstrakten grammatischen Formelkram hineinführt.**)

Wohin soll auch ein solches Isolieren in Zusammenhang gehöriger Vorstellungskreise führen? Wer der Grammatik eine selbständige Stellung einräumt, der wird sie konsequenterweise auch der Lektüre, der Orthographie, den Stilübungen nicht versagen; der wird diese Teilungsmethode auch auf die übrigen Unterrichtsfächer übertragen und z. B. auch biblische Geschichte, Bibellesen, Katechismusunterricht, Perikopenerklärung aus ihrem organischen Verbande lösen und jeden dieser Zweige des Religionsunterrichtes seinen besonderen Gang gehen lassen. Und aus diesem Nebeneinander, welches nur da und dort, wie der Zufall es mit sich bringt, durch einen Faden leise verknüpft wird, soll Einheit des Charakters hervorgehen! Höchstens kann im Geiste des Schülers ein Mosaikgebilde des Gedankenkreises entstehen, in dem das Einzelne scheinbar ganz hübsch nebeneinander liegt, »fehlt leider nur das geistige Band«.

Sonach fordert das höchste Ziel der Erziehung nicht minder, als die naturgemäße sprachliche Entwicklung des Schülers den geschlossenen sprachlichen Unterricht.

Damit verteidigen wir ein Prinzip, nicht aber die ganze Reihe von Maßnahmen, die in seiner Anwendung auf den Unterricht zu Tage gefördert worden sind. Es gilt, das richtige Prinzip auch richtig anzuwenden. Dann wird der Vorwurf, der angelehnte grammatische Unterricht richte Verwirrung in den Köpfen an, von selbst gegenstandslos. Denn werden bei demselben die begrifflichen Ergebnisse nur in einem reinen, sauberen Abstraktionsprozeß gewonnen, so wird jede Verwirrung so gut vermieden als bei dem selbständigen Unterrichte, und der Schüler hat am Schlusse seiner Schulzeit ein nicht minder wohlgeordnetes grammatisches System zur Verfügung als dort, nur daß dasselbe in der Anwendung viel wirksamer ist, da es in einem Reichtum konkreter Anschauungen seine Wurzeln hat und vom lebendigen Inhalte her von einem allseitigen Interesse durchzogen ist. Dann wird auch der zweite Vorwurf, nach welchem in dem geschlossenen Sprachunterrichte die Lesestücke zerpflückt und zerhackt werden sollen, hinfällig.

Nach dem Vorstehenden ist von Sprachlich-Formalem in den deutschen Unterricht nur hineinzuziehen, was einem ausgesprochenen, auch für den Schüler deutlich fühlbaren Bedürfnis bei der selbständigen Anwendung und dem Gebrauch der Muttersprache entgegenkommt.

Vier Möglichkeiten gibt es für den Anschluß des Grammatischen an den gleichzeitig behandelten Sachstoff. Jeder dieser Anschlüsse hat seine Vorzüge, aber auch seine Nachteile.

Der Anschluß des Grammatischen an den Aufsatz ist schon ausführlich dargelegt worden. Er hat große Vorzüge: 1. Es wird nur behandelt, was dem Bedürfnisse der Schüler entspringt. 2. Es ist immer ein reicher sachlicher Hintergrund für die Sprachformen da. Das Kind versteht darin sachlich alles, denn es hat den Aufsatztext

*) Ziller, Jahrb. 1881, S. 247 f.

**) Vergl. Ziller-Bergner, Materialien. S. 180. Dörpfeld, Lehrplan. S. 52 f. Otto, Thesen. S. 47 f.

ja selber geschaffen. 3. Vor den Sinnen der Kinder steht Schreibschrift. Ein Umsetzen aus der Druckschrift ist aber nicht erst nötig. Aber einen Nachteil hat dieser Anschlufs doch: Es ist leicht möglich, dafs die Kinder sich gewöhnen in denjenigen grammatischen Formen sich zu bewegen, die ihnen geläufig sind, dafs sie also die Schwierigkeiten umgehen. Nun kommen ja Verstöfse gegen die bekannten Regeln bei Leichtsinnigen immer wieder vor. Aber ihre Behandlung findet bei den andern nicht Interesse, weil die Sache ja schon bekannt ist. Es mag zugegeben werden, dafs ein sehr geschickter Lehrer dieser Gefahr aus dem Wege zu gehen versteht. Aber ein geordneter Gang kommt dabei doch nicht zu stande.

Darum hat man vorgeschlagen: Anschlufs ans Lesebuch! Da ist Anschauung der grammatischen Rechtsschreibformen da, für die ganze Klasse die gleiche (wenn auch in Druckschrift), reicher Inhalt und guter Stil. Aber: Die Sprachformen, welche zu einer Regel gehören, sind in zu wenig Beispielen vertreten, so dafs kein breiter Boden geschaffen wird für das Gebäude des Wissens.

Deshalb schliefst man häufig den grammatischen Unterricht an Sprachhefte an: Anschaulichkeit, wie im Lesebuche, Zeitersparnis besonders bei den häuslichen Aufgaben und ein fester Gang mit der sicheren Gewähr der Behandlung alles Notwendigen und Wertvollen. Aber leider ist der Stil so schlecht auch in den besten Sprachheften durch die Anwendung der zu übenden Sprachformen schlecht geworden, auch pafst der Stoff oft nicht in den Gang des Lehrplans. Auch wird dem strebsamen Lehrer ein Stück Freiheit verengt, dem nicht strebsamen aber durch die Eselsbrücke die Anstrengung der wertvollen Eigenarbeit erspart.

Darum: Selbstgeschaffenen, lebendigen Text aus dem Unterrichtsstoffe geschaffen und an die Wandtafel geschrieben — guter Inhalt, gute Form und volle Freiheit! Und welche Anschaulichkeit; schöne Schreibschrift, die charakteristischen Buchstaben mit gelber (bei künstlichem Licht mit grüner) Kreide hervorgehoben! Ganz recht. Aber welche grofse Mühe und Arbeit und welcher Zeitverbrauch! Die Schüler müssen ja doch das Angeschriebene von der Tafel abschreiben, wenn sie vollen Nutzen haben sollen.

Es hat jeder Anschlufs seine zwei Seiten! Wir möchten aber möglichst alle Nachteile vermeiden und alle Vorteile nutzen, wie: Inhalt, Zusammenhang, guten Stil, Interesse, Freiheit, Anschaulichkeit, geordneten Gang. Wir können es, indem wir alle vier Anschlüsse je nach Natur und Art des Stoffes abwechselnd verwenden. Und ist bei einer grammatischen Erscheinung auf einem Wege der Erfolg noch nicht da, so betritt man einen der anderen Wege, vielleicht, dafs der zum Ziele führt. Die Kinder aber haben von dem Wechsel der Unterrichtsform auch ihren Nutzen. Durch diesen frischen Wechsel kommt mehr Leben in den Unterricht.

Das Lehrverfahren aber ist dasselbe, wie wir es oben beim Anschlufs an den Aufsatz-Unterricht dargestellt haben, und wohl in keinem anderen Unterrichtsfache lassen sich die Zillerschen Formalstufen in ihrer Reinheit so mit Erfolg anwenden, wie im Sprachlehre-Unterricht.

5. Die Einprägung der Rechtschreibform. a) Ziel des Rechtschreib-Unterrichts. Die Orthographie ist das Kreuz der Schule. Wieviel Kraft, Anstrengung und Zeit wird auf eine so äufserliche Sache verwendet! Aber es hilft nichts. Wir können nicht erst auf den Wohltäter warten, der unser deutsches Volk von der unnützen Last aller nicht lautgetreuen Lautzeichen befreit. Falsche Rechtschreibung gilt als ein Zeichen grofser Ungebildetheit. Unsere Schüler würden am Fortkommen im Leben gehindert sein, wenn sie nicht rechtzeitig in der Schulzeit sich angeeignet hätten die wunderliche Weisheit der Wortverrenkung. (Man denke: Aus dem einfachen **fi** wird V=i=e=h! Ist's nicht als wäre das Wort im Prokrustesbett zerdehnt worden?) Jeder Deutsche mufs in wenigstens 8 Jahre langer Arbeit diesen ungeheuerlichen Drachen besiegen lernen. Friedrich der Grofse, der in siebenjährigem Ringen einer ganzen Welt von Feinden widerstand, hat ihn nie bezwungen. Aber das ist für keine unserer jungen Deutschen und für keinen unserer deutschen Jungen ein Trost. Er mufs und sie mufs. Sie könnten die darauf verschwendete Zeit wahrlich besser verwenden!

Als Ziel des Rechtschreib-Unterrichts müssen wir aufstellen: Der Zögling soll die Rechtschreibung der Wörter seiner Muttersprache (soweit sie in seinen Anschauungskreis und Wortschatz fallen) auch in selbständigen Niederschriften beherrschen lernen. Wohl gemerkt: Auch in selbständigen Niederschriften! Wer richtig abschreiben kann von der Vorschrift oder aus dem Buche, der hat das Ziel der Volksschule noch nicht erreicht, und ebenso nicht, wer richtig dem Diktat nachschreiben oder aus dem Gedächtnisse aufschreiben kann. Die Probe ist: Du mufst mit inhaltlichen Gedanken, der Sache und ihrer sprachlichen Formung und schriftlichen Festhaltung beschäftigt sein und alle 3 Gedankenreihen (Sache, Sprachform, Schriftzüge) dürfen den Verlauf der 4. nicht stören: der Rechtschreibung d. h. der richtigen Buchstabenwahl und -Folge.

b) Schwierigkeit der deutschen Rechtschreibung. Es gibt in der deutschen Sprache in Hinsicht auf die Rechtschreibung folgende Arten von Wörtern (wir denken an Heines Frühlingslied: Leise zieht durch mein Gemüt).

I. Feste Schreibweise. 1. Wörter mit lautgetreuer Schreibung: mein, kleines, hinaus, ins. 2. Wörter mit abweichender Schreibung: a) Abstammungsfamilien: laut, Geläute; b) Ähnlichkeitsgruppen: ie zieht, Lied, liebliches; c) Grofs geschriebene Wörter: Gemüt, Geläute, Weite.

II. Wechselnde Schreibweise: leise, liebliches, klinge wird mit kleinem Anfangsbuchstaben geschrieben, aber am Anfange von Sätzen und Gedichtzeilen mit grofsem.

Von diesen Schreibungen sind in Regeln zu fassen und durch den Verstand zu beherrschen sicher die wechselnde Schreibweise und die Hauptwörter. Allerdings mufs hier hinzugefügt werden, dafs die vielen Ausnahmen der Hauptwortregel bei festgewordenen Redensarten eine aufserordentliche Schwierigkeit bilden.

Am leichtesten zu bewältigen sind die Wörter mit lautgetreuer Schreibung und es beruhigt einigermafsen, zu hören, dafs (nach Mohr) nicht weniger als 68,5 % des deutschen Wortschatzes lautgetreu geschrieben wird. Das ist ein Trost. Aber eine genauere Überlegung zeigt doch — ohne Änderung des Zahlenergebnisses — ein anderes Gesicht. Man mufs sich zunächst klar machen, dafs dem Schüler das nichts nützt. Der Schüler hört (oder denkt) ein Wort, und nun soll er es schreiben. Da nützt es ihm nur, wenn er aus dem blofsen Klange, den er hört, oder aus der Sprechbewegung heraus bestimmen kann: Die Buchstabenwahl und -Folge ist diese. Und zwar darf da keine Unsicherheit bestehen. Nicht: »Vermutlich diese«, sondern »ohne allen Zweifel, bestimmt und sicher diese«. Ich setze dem obigen Ergebnisse die Behauptung entgegen: Es gibt kein Wort in der deutschen Sprache, kein einziges Wort, dessen Schreibung aus dem blofsen Wortklange mit Sicherheit abgeleitet werden kann. »So?« wird man einwenden. »Das ist nicht so!« Gut. Nehmen wir gleich das Wort »so«. Ich höre s und o und schreibe s und o: so. Ganz recht. Aber warum? Weil ichs schon weifs! Weil diese Form meinem Gedächtnisse eingeprägt ist. Sonst wäre »soh« ebenso berechtigt, analog dem Worte »roh«. Aus dem blofsen Klang kann ich unmöglich die rechte Schreibung sicher ableiten, denn es gibt im Deutschen Silben mit langem Vokale von bezeichneter und von unbezeichneter Länge. Oder: »mit«. Warum nicht »mitt«? Mitten wird doch mit tt geschrieben und »ritt« auch nicht anders. Es gibt eben im Deutschen Silben mit kurzen Vokalen von bezeichneter und von unbezeichneter Kürze. Oder: »und«. Vergleiche dazu: Ein Ritter leider nicht reiten »kunnt« (mit »nn« und »t«). Das d bei »und« klingt ebenso scharf. Das u in »und« ist ebenso kurz wie in »kunnt«. Ja, unsere liebe Orthographie, unsere liebe Rechtschreibnot! Da schleppen wir nun bei einer so ausgesprochen praktischen Sache eine solche Menge geschichtlich gewordener Willkürlichkeiten als sprachliches Wissen oder Unwissen mit herum. Und da liest man bei sonst ganz klugen Autoren die schönen Regeln: »Schreibe, wie du hörst!« »Schreibe, wie man richtig spricht!« O Orthographie! »Fi« wird gesprochen und der Schreibweisen gibt es so viele: fie, vie, phie, Vieh! Ein Kind sagte mir einmal sehr treffend: »Man spricht ganz richtig und mufs so falsch schreiben.«

Also leider nützen uns die 68,5 % lautgetreue Worte doch nichts, weil keine Konsequenz in der ganzen Sache ist. Und

dann kommen noch die Worte mit abweichender Schreibung! Aber mit einem Hinweise auf die gewaltigen Schwierigkeiten, oder gar mit einer Bankerotterklärung ist da nicht geholfen. Wir müssen den besten Weg suchen, auf dem wir am sichersten und ohne Zeitverlust, unsere Schüler zu befähigen, dafs sie die Rechtschreibung der in den seinen Anschauungskreis und Wortschatz fallenden Wörter der deutschen Sprache auch in selbständigen Niederschriften beherrschen.

c) Das beste Verfahren. Welches Verfahren verspricht den gröfsten Erfolg?

Es kommen als Mittel der Einprägung (aufser der Tätigkeit des Verstandes — Regel — und dem Ablesen vom Lehrermunde — wie im Taubstummenunterricht —) folgende in Betracht:

Erzeugung von Bildern durch Sinnestätigkeit		Erzeugung von Spuren der Muskeltätigkeit		
Klangbilder durchs Ohr	Schriftbilder durchs Auge	Bewegung der Hand	Mundbewegung = Aussprechen	
			des Wortganzen	der Buchstabennamen
Sehen	Hören	Schreiben	Sprechen	Buchstabieren

Durch (gegen 6000) sorgfältige physiologisch-psychologische Untersuchungen hat Dr. Lay in Karlsruhe die Fehlerzahl festgestellt, die bei der Anwendung jedes der Mittel im Durchschnitt auf jeden Schüler kamen. Er hat dabei Sprechen nicht als selbständige Tätigkeit geprüft, sondern laut und leise mit dem Hören und Sehen verbinden lassen.

Von den Ergebnissen interessieren uns hier folgende

Tätigkeit	Fehler d. Schüler auf 1	Fehler d. Schüler auf 400 (abgerundet)
1. Hören ohne Sprechbewegung (Klangbild: Diktat)	3,04	12
2. Sehen ohne Sprechbewegung (Schriftbild: Lesen)	1,22	5
3. Buchstabieren (laut) (Sprechbewegung: Angabe der Buchstabennamenreihe)	1,02	4
4. Abschreiben (still) (Schreibbewegung)		
a) Von Druckschrift . . .	0,54	2
[b) Von Schreibschrift . . .	0,26*)	1]

Die aufserordentliche Überlegenheit der Schreibbewegung bei der Einprägung ist auch von andern durch neue Versuche bestätigt worden (Schiller, Hagenmüller und Fuchs in Giefsen, Itschner am Päd. Universitätsseminar zu Jena). Ein weiteres wichtiges Ergebnis Lays ist, dafs das sacherfüllte Wort 10 mal leichter in der Rechtschreibung eingeprägt wird, als das inhaltlose.

Inhalt und Schreibbewegung, vernünftig abschreiben lassen, was voll verstanden ist, das ist ein Hauptmittel im Rechtschreib-Unterricht. Aber nicht das alleinige. Es ist notwendig, dafs der Lehrer alle Sinnesgebiete in Tätigkeit setzt, alle Hilfsmittel im Rechtschreib-Unterrichte anwendet.

Für gute Klangbilder und ihre Aufnahme durch Hören, durchs Ohr, mufs der Lehrer sorgen indem er selbst deutlich spricht und vorliest, und die Schüler zum deutlichen Sprechen einzeln und im Chor anhält.

Für sichere Aufnahme guter Schriftbilder mufs der Lehrer sorgen, indem er deutlich und grofs an die Wandtafel schreibt und mit bunter Kreide (bei Tageslicht mit gelber, bei künstlichem Licht mit grüner) die orthographisch charakteristischen Stellen hervorhebt. Aufserdem mufs er dafür sorgen, dafs das, was die Kinder schreiben, um es öfter zu lesen, sehr gut und sehr deutlich und ohne Fehler geschrieben wird. Dazu kommt, dafs die Kinder gewöhnt werden müssen, die Schriftbilder der Wörter (besonders neu auftretender) genau anzusehen: die Höhen-, Tiefen-, Längen- und Mittelbuchstaben, das ganze Wortbild; vor allem aber das Charakteristische im Wortbilde sich einzuprägen.

Auch für gute Sprechbewegung mufs der Lehrer Sorge tragen, indem er in allen Unterrichtsstufen einzeln und im Chor

*) Dr. Lay hat Abschreiben von Schreibschrift und von Druckschrift in ihrer Bedeutung für die Rechtschreibung in einer besonderen Untersuchung festgestellt. Abschreiben von Druckschrift ergab 0,88 Fehler, von Schreibschrift 0,43 Fehler. Das Verhältnis ist in die obige Tabelle eingetragen.

deutlich sprechen läfst, in den deutschen Stunden auch auf den wesentlichen Laut aufmerksam macht und auf seine Heraushebung dringt. Das Buchstabieren erscheint anstrengend und zeitraubend und weniger nutzbringend als das Lautieren. Doch können wir nicht ganz darauf verzichten. Es ist in einer doppelten Weise möglich:

1. B — u — ch, Buch; s — t — a, sta; b—i—e, bie; r—e—n, ren; Buchstabieren (Angabe der Buchstabenreihe).

2. R—e—cht, Recht; schr—ei, schrei; b—u—ng, bung: Rechtschreibung (Angabe der Buchstabengruppen).

Beide Arten haben ihre Vorteile, die eine: Festlegung der Reihenfolge, die andere: Heraushebung der Konsonanzen und der Doppellaute.

Das Abschreiben vornehmlich von Geschriebenem, doch auch von Gedrucktem ist das beste orthographische Übungsmittel. Einzelne Worte, sowie auch kleinere Sprachganze müssen abgeschrieben werden. Kein Tag darf vergehen ohne eine kleine Abschreibung. Nulla dies sine linea. Freilich mufs der Lehrer das Geschriebene auch kontrollieren; zuweilen mufs er alle Haushefte mit nach Hause nehmen, zu genauer Durchsicht. Jeden Tag sieht er alle Hefte flüchtig an, und die Hefte der Nachlässigen, der Liederlichen und Schwachen genau. Aufserdem macht er jeden Tag ein oder 2 Stichproben von Hausheften beliebiger Schüler die er genau prüft. Anschauen mufs der Lehrer das geschriebene oder gedruckte Wort lassen, dann sollen die Schüler mit der Linken die Augen sich zuhalten und das Wortbild sich vorstellen. Danach veranlafst er sie das Wort (oder zuweilen die charakteristische Buchstabenverbindung) mit dem Finger auf die Bank zu schreiben (so klein etwa wie ins Heft). Dann läfst er das Wort aus der Erinnerung aufschreiben. Das Niederschreiben selbständig gebildeter, zusammenhängender Sätze kommt der Wirklichkeit am nächsten. Es mufs deshalb auch fleifsig geübt werden. Die gegenseitige Korrektur, die Korrektur nach dem Lesebuche, nach dem Regel- und Wörterverzeichnis darf nicht vergessen werden. Fehlerhaftes haben die Kinder zu verbessern, jedes Wort dreimal, höchstens fünfmal. Das Diktat (aller 14 Tage eins) ist wie das Buchstabieren ein vorzügliches Prüfungsmittel. Natürlich darf die Erkenntnis der Abstammung nicht vergessen werden, und wo in der bunten Menge der Wortformen Gesetzmäfsigkeit herrscht, die Regel, eine leider oft versagende indirekte Reproduktionshilfe in zweifelhaften Fällen.

d) Auswahl und Anordnung des Stoffes.

Bei Auswahl und Verteilung des Unterrichtsstoffes für das Rechtschreiben sind zwei Prinzipien zu vereinigen, die bisher nur zu oft getrennt Geltung erlangt haben: Die nach dem Wortlaut des Unterrichtsstoffes und nach dem orth. System.

Eine kluge Mafsregel ist die Verteilung des gesamten, dem Schüler nötigen Wortmaterials auf die einzelnen Schuljahre. Jedes hat dann sein abgemessenes und abgewogenes Pensum zu bewältigen unter Wiederholung des in vorhergehenden Schuljahren Behandelten. Zudem kann man doch durch Zurückführung der Wörter auf Stammwörter und Merkwörter den Merkstoff so gruppieren, dafs sein Merken wesentlich erleichtert wird.

Die orthographischen Eigentümlichkeiten eines Stammwortes gehen fast immer auf dessen Ableitungen über; also die Schreibweise des Stammwortes ist für die Schreibweise seiner Ableitungen mafsgebend. Somit sind die Wortbilder der Stammwörter die Grundlage der Rechtschreibung. — Die wichtigste aller Orthographie-Regeln lautet: Willst du wissen, wie ein abgeleitetes Wort geschrieben wird, so führe es auf sein Stammwort zurück! — Ohne Kenntnis der Schreibweise der Stammwörter ist diese Regel vollständig nutzlos. In der Tatsache, dafs die Wortbilder der Stammwörter die Grundlage der Rechtschreibung sind, liegt der Grund zu der Forderung: Zunächst belehre die Kinder über die Schreibweise der Stammwörter und präge sie ihnen ein. Unter den Stammwörtern gibt es eine grofse Anzahl solcher, deren Schreibweise das Kind aus der Aussprache mit Hilfe leichtfafslicher Regeln finden kann (rasch, naschen, laufen, raufen — Himmel, hoffen, Null, Zoll, Zahl, Wahl, Schiefer, Ziel). Eine eingehende Behandlung dieser Stammwörter nach ihrer orthographischen Seite ist nicht unbedingt nötig.

Die nach ihrer Schreibweise einzuprägenden Stammwörter sind — mit Ausnahme einiger — solche Wörter, deren

orthographische Eigentümlichkeiten von den Kindern aus der Aussprache mit Hilfe leichtfafslicher Regeln nicht gefunden werden können. Weil die Kenntnis ihrer Schreibweise also reine Gedächtnissache ist, so müssen diese Wörter — Merkwörter genannt — nach ihrer orthographischen Seite nicht nur eingehend behandelt, sondern sie müssen auch fixiert werden, um den Kindern ein wiederholtes Anschauen der Wortbilder behufs Einprägung derselben zu ermöglichen. Weil diese Stammwörter und die meisten ihrer oft zahlreichen Ableitungen Bezeichnungen für die bekanntesten Dinge, Tätigkeiten, Eigenschaften usw. sind, also in der Rede jedes Kindes häufig auftreten, so ist die Kenntnis ihrer Schreibweise besonders wichtig. Wegen der hohen Zahl und wegen des verschiedenen Grades der Begriffsschwierigkeit dieser Wörter ist die Arbeit des Einprägens auf mehrere Schuljahre (2., 3. und 4.) verteilt. Die Auswahl der Merkwörter für die einzelnen Schuljahre hat im allgemeinen unter Berücksichtigung des geistigen Standpunktes der Kinder stattgefunden. Mit dem Einprägen der Schreibweise der Merkwörter sollen Übungen verbunden werden, die zugleich der Ausbildung der Kinder in Grammatik und Stil dienen.

Folgender Gang wird empfohlen: Die Merkwörter werden zumeist aus dem Sachunterrichte, aber auch aus den Lesestücken herausgehoben und vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben. Da die Kinder die orthographischen Eigentümlichkeiten als solche nicht sehen, so werden diese Eigentümlichkeiten dem Auge durch Zeichen besonders kenntlich gemacht. — Die Kinder haben sich im Zusammenhange über die orthographischen Eigentümlichkeiten auszusprechen. Die Merkwörter werden von den Kindern in das Merkbuch geschrieben. Ableitungen, deren Schreibweise von den Wortbildern der Stammwörter abweicht, in Klammern gesetzt, z. B. wehen (Wedel), Rabe (Rappe), tragen (Getreide), spinnen (Gespinst, Spindel). Im Anschlufs an die kurze Wiedergabe des im Sachunterrichte Gelernten werden unter Benutzung der Merkwörter die verschiedenen grammatikalischen und stilvorbereitenden Übungen ausgeführt — mündlich möglichst viel solcher Übungen, schriftlich nur einige. In der schriftlichen Ausführung dieser Übungen bestehen hauptsächlich die Hausarbeiten der Kinder.*)

Literatur: Lay, Führer durch den Rechtschreib-Unterricht. Wiesbaden. — Sprachhefte von Franke, v. Hähnel u. Patzig, von Haupt u. Hesse, von Kahnmeyer u. Schulze. — Lay, Schülerhefte in Schreibschrift. — Kögler, Die Grammatik in der Volksschule. (Bericht der Bürgerschule zu Eisenach 1889.) — Seyfert, Übungs- und Lernstoff für die Rechtschreibung in den ersten 4 Schuljahren. Leipzig.

F. Der geschlossene Muttersprach-Unterricht. Die einzelnen Unterrichtsfächer, die zusammen das wichtige Fach der Muttersprache vertreten sind im Stundenplane gewöhnlich aufgeführt, als Aufsatz, Sprachlehre und Lesen. Der Aufsatzstunde fällt dann die mündliche Entwicklung des Textes, die Besprechung grammatischer und stilistischer Schwierigkeiten in der Aufsatzentwicklung und bei Rückgabe der korrigierten Arbeit zu; der Sprachlehrestunde: Entwicklung orthographischer und grammatischer Gruppen und Diktieren und Rückgabe des korrigierten Diktats; dem Lesen: Gewinnung von Inhalten (verweilendes) und Leseübung (eilendes), Gedichtbehandlung und Literaturkunde. Alle diese Fächer sollen eine geschlossene Einheit bilden, der Muttersprachunterricht soll mit der Hauptreihe der Gesinnungsfächer und mit der Stammreihe der naturkundlichen Fächer zu einem organischen Ganzen zusammenwachsen. Das ist eine hohe Forderung, eine schwierig zu erfüllende, aber für das Ziel der Erziehung und seine Grundlegung, die Schaffung eines einheitlichen Gedankenkreises, aufserordentlich wichtige.

Die Sprachformen dürfen nur an wertvollen, das Interesse voll in Anspruch nehmenden Inhalten zur Anschauung gebracht werden (Herbart-Willmann, Allgemeine Pädagogik I, S. 410).

Lesen, Literaturkunde und Gedichtbehandlung, Aufsatz und Sprachlehre müssen nicht nur in engster Beziehung zu dem kurz vorher behandelten Sachstoffe stehen, sondern auch gleichzeitig aufeinander Rücksicht nehmen, einander helfen, ergänzen und stützen. Was aber soll im Mittelpunkte

*) Siehe Lehrplan für die Bezirksschulen der Stadt Chemnitz. Druck von Pickenhahn & Sohn.

stehen? Drei Antworten sind im Lauf der Entwicklung darauf gegeben worden.

Mittelpunkt des Deutsch-Unterrichts ist

Das Lesebuch Der Aufsatz Der Sachstoff

Alle drei Wege können bei rechter Arbeit zum Ziele führen. Die Grundlage wird ja immer zuletzt der Sachstoff bilden; denn der gesamte Sachunterricht soll die Grundlage bilden für den gesamten Unterricht der Formen. Der Aufsatz entnimmt seine Themen dem Sachunterricht, die Lesestücke, die gelesen werden, schliefsen sich ihm an.

Zum Schlufs noch ein kurzes Wort über den Geist des Muttersprach-Unterrichts. Wärme und Leben soll darin walten, Liebe weckend und Dankbarkeit gegen unsere geistige Mutter, der wir so viel verdanken, die uns reden und denken gelehrt, die uns begleitet auf allen unseren Wegen, uns tröstet und uns hilft in den schwersten Stunden, die uns den geheimnisvollen Weg gezeigt von einem Menschenherzen in andere Seelen hinein, die uns mit ihrem Zauberstabe fremde Länder und Völker vor die Seele zaubert, die die grofsen Toten unserer Nation aus dem Grabe steigen und zu uns reden läfst, die ein inniges Band schlingt um alle Volksgenossen. Ein Gefühl stolzer Freude soll durch des jungen Deutschen Seele ziehen, wenn er an seine Sprache denkt, und das Dichterwort soll in ihm klingen, wie es einst im Dichterherzen erklang, so warm, so voll, so froh:

»Muttersprache, Mutterlaut,
wie so wonnesam, so traut!«

Frankenberg i. Sa. Fritz Lehmensick.

Mutwille

Nach Grimms Forschungen heifst mutwillig ursprünglich soviel wie freiwillig, aus eigenem Antriebe; später erlangte es die Bedeutung: nach eigenem Belieben, voll leichtfertiger Bosheit, frevelhaften Eigensinnes oder Übermutes, und gegenwärtig gilt es soviel wie ausgelassen, zu bedachtloser Scherzerei geneigt, fröhlich-keck, munter und ungebunden. Durch die Lust zu möglichst vielseitiger Willensbetätigung kennzeichnet sich der Mutwille als das Gegenteil von Mutlosigkeit und Willenlosigkeit. Dem Mutwilligen wohnt weder böse Absicht, noch Gefühllosigkeit und Neigung zu Lümmelei inne, doch findet man genugsam Ausgelassenheit, die einer beabsichtigten Roheit zum Verwechseln ähnlich ist. Ebenso sind die Beziehungen des Mutwillens zur Schamlosigkeit äufserst schwache, und doch können mutwillige Worte, Gebärden, Stellungen usw. leicht das Gepräge der Unverschämtheit gewinnen. Gewifs ist aufserdem, dafs der Mutwille wohl der Sitte und der äufserlichen Wohlanständigkeit gern ein Schnippchen schlägt, aber irgendwelche Verletzung der Sittlichkeit nicht beabsichtigt; trotzdem wird er als unbändiger Übermut und krankhafte Lust am Beleidigen vernunftbegabter und vernunftloser Lebewesen zur Vorstufe und Vorschule der Rücksichtslosigkeit, Boshaftigkeit und Frevelhaftigkeit und kommt als ungezügelte Neigung zu tollem Lustigsein (kein Mutwillen ohne Leichtsinn!), als Menschen- und Tierquälerei, perverse psychische Lust und Gemütshärte jenem furchtbaren psychischen Gebrechen nahe, das unter dem Namen »Moral insanity« bekannt ist. Mutwillen entsteht häufig, besonders in den Flegeljahren des Knaben- und des Jünglingsalters, auf dem Grunde überschüssiger Kraft; aufserdem kommen Verführung, Leichtsinn, die Sucht, Aufsehen zu erregen, Menschenverachtung, Gefühllosigkeit, Bosheit, Rachsucht, Schadenfreude, krankhafte Lust am Zerstören, mangelhafte Erziehung als ursächliche Momente in Betracht. Vorzugsweise neigen kräftige Knaben und Jünglinge, die ihren Nacken nicht unter das Joch der gesellschaftlichen Pflichten beugen wollen oder es, nachdem sie es jahrelang widerstrebend getragen haben, mit keckem Trotz von sich schleudern, zu mutwilligem Tun; Mädchen beugen sich leichter unter das Scepter der Sitte, und nur selten wagt eine Virago ihrem Mutwillen die Zügel schiefsen zu lassen. Häufig sehen wir Sanguiniker und Choleriker auf den Pfaden übermütiger Laune. Je mehr Autorität und Liebe im Gesellschaftsleben ihren bändigenden Einflufs verlieren, um so stärker tritt die Neigung dazu hervor; deshalb gibt es mehr mutwillige Kinder und Erwachsene in Grofsstädten und volkreichen Industriebezirken, als anderswo. Die erzieherische Beeinflussung des mutwilligen Kindes mufs

stets im Auge behalten, daſs der Hauptmangel bei diesem Fehler, wie schon das Wort sagt, weniger im Denken, als im Fühlen und vor allem im Wollen liegt. Auf die Umänderung des Willens, des »Radikalen im Menschen« (Schopenhauer), müssen darum alle Erziehungsmaſsnahmen berechnet sein. Da das mutwillige Kind von Begehrungen und Strebungen beherrscht wird, die besonders den Idealen des Wohlwollens und der Billigkeit widersprechen, so darf nichts unversucht gelassen werden, den Zögling durch Vorbild und Gewöhnung zur Beherrschung seiner Triebe und Begierden anzuleiten und sein Wollen im Dienste des sittlichen Ideals zu stärken. Je nachdrücklicher man zugleich durch Veredelung der Gesinnung die Einsicht in das Sitten- und Sittlichkeitswidrige des Mutwillens begründet und befestigt und je lebhalter man sich um die Steigerung des Mitgefühles und des Rechtsgefühles bemüht, desto früher wird die Zucht des Willens von Erfolg begleitet sein. Unbedingt notwendig erscheint uns bei alledem die ein- und umsichtige Regelung des Umganges, die Erweckung des Ehrtriebes und der Neigung zu edler Geselligkeit, die von der Sonne der Heiterkeit bestrahlt wird und Fröhlichkeit fördert, ohne der Roheit Opfer zu bringen.

Leipzig. Gustav Siegert.

Myopie

s. Kurzsichtigkeit





Nachahmung

s. Beispiel

Nachgiebig

Wer einem Mitmenschen oder einem Zwecke gegenüber oder zu Gefallen im Kampfe oder Wortstreite geringen Widerstand leistet oder den Widerstand aufgibt, dem Wunsche und Willen eines anderen sich leicht fügt, heifst nachgiebig (vergl. Grimms Wörterbuch). Die Nachgiebigkeit stellt den Gegensatz von Eigensinn, Hartnäckigkeit, Halsstarrigkeit, Starrköpfigkeit und Widerwilligkeit dar; hier starre Unbeweglichkeit des Wollens, dort überreiche Beweglichkeit. Verzichtet der Nachgiebige vor besserer Einsicht und edlerem Zwecke auf den Widerstand, den ihm die Pflicht der sittlichen Selbstbehauptung und Selbstachtung gebietet, so entspricht sein Handeln dem Ideale echter Menschlichkeit und Christlichkeit. Sobald er sich aber aus Eigennutz und Feigheit zu Zugeständnissen herbeiläfst und wider besseres Wissen und Wollen das von ihm als mehrwertig und gut Erkannte verwirft und das von ihm als minderwertig und schlecht Beurteilte durch Wort und Tat anerkennt, widerspricht sein Denken und Tun den Grundsätzen der Sittlichkeit. Mit dieser Nachgiebigkeit, als vorübergehendem Fehler oder dauernder Fehlerhaftigkeit, haben wir es hier zu tun. Ihre Hauptkennzeichen sind Willensschwäche, Grundsatzlosigkeit, unselbständiges Geistesleben, geringe Fähigkeit, Einsicht und Wille in sittlicher Übereinstimmung zu betätigen. Bald sehen wir Willensschwäche und Mangel an Einsicht (das gute Herz mufs den Verstand entschuldigen), bald klare Einsicht und Willensschwäche, bald auch klare Einsicht und Willensstärke, und zwar aus eigennützigen Beweggründen, den Menschen zur Nachgiebigkeit bestimmen; im ersten Falle erweckt sie im Beobachter Bedauern, im zweiten Bedauern und Verachtung zugleich, im dritten Abscheu. In sittlicher Beziehung kennzeichnet sie sich als das Vorherrschen des Wohlwollens oder auch des Eigennutzes über Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Selbstlosigkeit. Unter ihren Wirkungen leiden besonders zarte und edelmütige Naturen, bei denen das Herz mit dem Kopfe durchgeht, weil sie zuviel vom Gefühl und zuwenig von vernünftigen Erwägungen bestimmt werden; der Schurke ist selbstredend nur nachgiebig aus Berechnung. Als bedeutsam hervorzuheben ist die grofse Empfänglichkeit für äufsere Antriebe, die leichte Bestimmbarkeit und Verführbarkeit (Suggestibilität), die sich unter Umständen zu einem ausgeprägten Bedürfnisse, beherrscht zu werden, entwickelt, wie wir es bei Sklavennaturen finden. Daraus erklärt es sich, dafs Nachgiebige in der Regel auch

Nachahmer, Nachbeter und Nachäffer sind. Mit den krankhaften Zuständen der Apathie und Athymie ist gewöhnlich Nachgiebigkeit verbunden. Man beobachtet sie aufserdem bei Sanguinikern, Melancholikern und Phlegmatikern, häufiger bei Mädchen und Frauen, als bei Knaben und Männern. Im allgemeinen sind Kinder, weil sie noch im Alter der Schwäche und des unbedingten Gehorsams leben, nachgiebiger als Erwachsene. Als ursächliche Verhältnisse kommen aufser den bereits genannten in Betracht: Körperschwäche, Kränklichkeit, psychische Zartheit, Furchtsamkeit, Mutlosigkeit (siehe dort), Feigheit, Unlust zum Streite, Trägheit, Gleichgültigkeit, Heuchelei und Streberei, Dummheit, Mangel an Selbstachtung. In den weitaus meisten Fällen ist der Erziehung in Haus und Schule, die es nicht versteht, die Kinder aus dem knechtischen Gehorsam durch den freien zur Charakterstärke der Sittlichkeit emporzuleiten, die Schuld aufzubürden, dafs es beispielsweise soviel männliche Figuren gibt, die an den Spinnrocken gehören (vergl. mutlos). Den Willen »brechende«, tyrannische Erziehung nach bureaukratischem Zuschnitt hat noch nie edle Männlichkeit erzeugt. Eine Erziehungsweise, die der fehlerhaften Nachgiebigkeit vorbeugen will, hat in Lehre und Gewöhnung folgende Sätze zu beobachten: 1. Des Menschen Sinn sei unerschütterlich mit edler Mäfsigung (Charakterstärke der Sittlichkeit)! 2. Selbstbeschränkung, aber nicht Selbsterniedrigung! Edle Menschlichkeit ordnet ihr Denken und Tun höheren Gesetzen und Zwecken unter, huldigt aber aufserdem dem Grundsatze: »Niemand steht so hoch, dafs ich mich neben ihm verachten müfste!« 3. »Eintracht zwischen Herz, Geist und Willen gewährt allein feste Moralität.« (Benzel-Sternau.) 4. Nachgiebigkeit aus Feigheit oder Eigennutz ist sittlich verwerflich, Versöhnlichkeit ziert den Menschen!

Leipzig. Gustav Siegert.

Nachhilfestunden

s. Privatstunden

Nachlässig

Nachlässigkeit hat viele Berührungspunkte mit Leichtsinn, Lottrigkeit, Trägheit, Faulheit, Liederlichkeit; gemeinsam ist allen diesen Fehlern jene Schwäche des Willens, die in Unterlassungen und Versäumungen zum Ausdruck kommt. In seiner ursprünglichen Bedeutung gilt nachlässig soviel wie nachlassend an Kraft und Widerstand (vergl. nachgiebig), im übertragenen Sinne ist es (nach Grimms Wörterbuch) gleichwertig mit: nicht sorgfältig, unachtsam, fahrlässig, oberflächlich, liederlich, faul. Daraus ergibt sich, dafs Nachlässigkeit aufser der Willensschwäche noch den Mangel an Sinn für das Regelmäfsige, Geschmackvolle und Schöne, den Mangel an Selbstachtung und Menschenachtung umfafst und ihren Träger als Einzelperson wie als gesellschaftliches Wesen minderwertig erscheinen läfst. Besonders hervorheben wollen wir die Beziehungen der Nachlässigkeit zur Pflichtuntreue und Unzuverlässigkeit. So sehen wir ästhetische und ethische Schäden vereinigt; jene machen dem Nachlässigen die schönheitgemäfse Lebensführung unmöglich, diese hindern ihn, den Musterbegriffen der Gewissenhaftigkeit, Vollkommenheit und Billigkeit nachzuleben. In psychologischer Hinsicht tritt die geringe Klarheit und Stärke der Vorstellungen, die auf Ordnung, Regelmäfsigkeit, Genauigkeit, Pünktlichkeit und Reinlichkeit Bezug haben, wie auch die Schwäche der auf diese Tugenden gerichteten Begehrungen und Strebungen deutlich hervor; gewöhnlich besitzen die Vorstellungen nicht Kraft genug, um tatbestimmend auf den Willen zu wirken. In manchen Fällen mufs Nachlässigkeit als ein Merkmal körperlicher oder seelischer Erkrankung aufgefafst werden; mit körperlicher oder geistiger Erschöpfung, reizbarer Schwäche, Neurasthenie, Melancholie, moralischer Entartung (besonders bei psychopathisch Belasteten) haben wir fast immer Nachlässigkeit in der Lebensgebarung und Pflichterfüllung verknüpft gefunden. Am häufigsten entsteht sie und entwickelt sie sich durch Nachahmung: nachlässige Erzieher und Lehrer haben in der Regel auch nachlässige Zöglinge bezw. Schüler. Unmerk-

lich, aber mit unheimlicher Sicherheit beeinflufst der Geist der Unordnung, der das Familien- oder Schulleben (auch das Gemeinde- und Staatsleben) beherrscht, Sinnen, Denken und Tun der Unmündigen, zieht sie ab von der Lust an treuer Pflichterfüllung und Gewissenhaftigkeit und leitet sie hin zu jenem Bedürfnisse der Unordnung, das sich unter Umständen bis zur Sehnsucht nach dem »Schmutze« steigert. Seltener und in geringerem Grade als Knaben und Männer, geben sich Mädchen und Frauen der Nachlässigkeit hin; das weibliche Geschlecht zeichnet sich durch eine stärkere Neigung zu ästhetischer Lebensordnung vor dem männlichen aus. — Die Erziehungsarbeit an nachlässigen Kindern verlangt vom Erzieher ein ungewöhnlich hohes Mafs von Geduld, Ausdauer und Willenszähigkeit und vom Erziehungsverfahren strenge Folgerichtigkeit, vielseitiges Erfassen und umsichtiges Emporheben der Kindesnatur zu jenem Ziele, das Herbart als die ästhetische Darstellung der sittlichen Persönlichkeit bezeichnet. Des Erziehers Vorbild mufs im Verein mit geregelter äufserer Lebensführung und zweckbewufster innerer Erleuchtung im Zögling den Willen zur Ordnung erwecken und stärken, der, von einem sittlichen Bedürfnisse getrieben, der Arbeit sich hingibt und die Antriebe, die ihn von der treuen Erfüllung der sittlichen Pflichten abziehen, aus eigener Kraft bekämpft und vernichtet. Dafs sich da, wo die Nachlässigkeit auf krankhaftem Boden ruht, Erzieher und Arzt »umarmend entgegenkommen« müssen, halten wir für selbstverständlich.

Literatur: J. L. A. Koch, Leitfaden der Psychiatrie.

Leipzig. Gustav Siegert.

Nachmittagsunterricht

s. Unterrichtszeit

Nachsitzen

s. Strafe

Nächtliches Aufschrecken

1. Definition und Beschreibung. 2. Vorkommen und Bedeutung. 3. Behandlung.

1. Definition und Beschreibung. Man versteht unter »nächtlichem Aufschrecken« ein von Angst begleitendes Erwachen. Wissenschaftlich wird es auch als Pavor nocturnus bezeichnet. Meist tritt es mitten in der Nacht, zuweilen mehrmals in einer Nacht auf. Sehr viel seltener findet das definitive Erwachen am Morgen in Gestalt eines pathologischen »Aufschreckens« statt. Beobachtet man bei einem Kinde, dafs an das morgentliche Erwachen sich Angst anknüpft, so handelt es sich meist nicht um das Symptom des Pavor nocturnus, sondern um ein Sympton einer Melancholie. Sehr charakteristisch ist für das nächtliche Aufschrecken, dafs die Angst das Erwachen oft lange überdauert (zuweilen stundenlang). Oft, aber nicht stets, gehen dem Aufschrecken Träume beängstigenden Inhalts voraus. In solchen Fällen beobachtet man oft, dafs die Traumvorstellungen auch nach dem Erwachen noch längere Zeit haften und die Angst unterhalten. In schweren Fällen setzen sich die Traumvorstellungen in Form von Sinnestäuschungen, Illusionen oder Halluzinationen, nach dem Erwachen fort; gewöhnlich überwiegen in diesen Fällen Gesichtstäuschungen (schwarze Männer, Gespenster, wilde Tiere, grofse, unheimliche Augen u. a. m.). Selten verläuft das nächtliche Aufschrecken ganz ohne Wahnvorstellungen: meist verbinden sich vielmehr Wahnvorstellungen unmittelbar mit der Angst. Oft läfst sich gar nicht entscheiden, ob jene oder diese das primäre Symptom ausmachen, d. h. ob die Wahnvorstellungen die Angst als Affektreaktion auslösen oder umgekehrt die Angst zu Wahnvorstellungen führt (im Sinne sog. Erklärungsversuche). Die Wahnvorstellungen sind fast stets verfolgenden Inhalts. Sind dem Aufschrecken beängstigende Träume vorausgegangen (s. o.) oder ist das Aufschrecken mit Sinnestäuschungen verbunden (s. o.), so entlehnen die Wahnvorstellungen ihren Inhalt meist diesen Träumen bezw. Sinnestäuschungen. Das Gebahren des Kindes ist sehr verschieden. Am seltensten ist einfaches Weinen, am häufigsten Aufschreien, Jammern, Auf-

springen, Flüchten usw. Nach kürzerer oder längerer Zeit tritt allmählich Beruhigung und fast stets auch wieder Schlaf ein. Am folgenden Morgen ist die Erinnerung an den nächtlichen Angstanfall gewöhnlich sehr lückenhaft, zuweilen auch vollständig erloschen. Man bezeichnet diesen Erinnerungsdefekt als Amnesie (partielle oder totale). Am auffälligsten ist er natürlich, wenn das Kind während des Angstanfalles komplizierte Handlungen ausgeführt, z. B. das Bett verlassen, viel gesprochen, auf Fragen geantwortet hat usw. Wissenschaftlich bezeichnet man alle den Schlaf unterbrechenden Zustände, für welche später eine Amnesie besteht, als »Schlafwachen«. Das nächtliche Aufschrecken ist also nur ein Spezialfall dieses Schlafwachens, welches auch im Kindesalter in den verschiedensten Formen auftritt. Das körperliche und geistige Befinden der Kinder ist im übrigen am folgenden Tage gewöhnlich nicht erheblich verändert; nur eine leichte körperliche und geistige Ermüdbarkeit und Ermüdung macht sich sehr oft geltend.

2. Vorkommen und Bedeutung. Gelegentliches nächtliches Aufschrecken im Anschlufs an einen beängstigenden Traum kommt auch bei ganz gesunden, unbelasteten Kindern vor, so namentlich bei überreichlicher Nahrungsaufnahme am späten Abend. Als pathologisch ist es erst dann anzusehen, wenn 1. das nächtliche Aufschrecken sich sehr oft (z. B. wöchentlich) wiederholt, oder 2. das nächtliche Aufschrecken auftritt, ohne dafs beängstigende Träume vorausgegangen sind, oder 3. die mit dem nächtlichen Aufschrecken verbundene Angst das Erwachen lange überdauert, oder 4. mit dem nächtlichen Aufschrecken sich Sinnestäuschungen verbinden, oder 5. mit dem nächtlichen Aufschrecken sich Wahnvorstellungen verbinden, welche nicht einfach einem vorausgegangenen Traum entlehnt sind.

Dies pathologische nächtliche Aufschrecken kommt vor 1. bei Kindern mit psychopathischer Konstitution, d. h. also Kindern, welche entweder durch erbliche Belastung oder durch eine in den ersten Lebensjahren überstandene Krankheit des Nervensystems prädisponiert sind; 2. im Vorstadium einiger Kinderkrankheiten, so namentlich im Vorstadium der akuten halluzinatorischen Paranoia (s. o.) und im Vorstadium der tuberkulösen Meningitis. Auch im Inkubationsstadium einiger akuter Infektionskrankheiten (Typhus usw.) scheint es vorzukommen; 3. im Verlauf der kindlichen Hysterie, Epilepsie und Chorea; auch geht es zuweilen diesen Neurosen als Vorläufersymptom voran; 4. im Verlauf fieberhafter Krankheiten (namentlich fieberhafter Infektionskrankheiten); 5. seltener bei pathologischen Reizen im Magendarmkanal; 6. bei Krankheitszuständen, welche die Atmung behindern (adenoiden Vegetationen u. s. f.).

Am häufigsten findet man den Pavor nocturnus bei Kindern zwischen 2 und 9 Jahren. Weitaus am häufigsten liegt dem nächtlichen Aufschrecken nur die unter 1 aufgezählte psychopathische Konstitution zu Grunde, es handelt sich also meist nicht um eine unmittelbare bestimmte Gefahr, sondern nur um einen Hinweis auf eine allgemeine eventuelle Gefährdung. Unmittelbarere Gefahr liegt gewöhnlich vor, wenn das Aufschrecken von sehr zahlreichen, plastischen Halluzinationen, namentlich auch solchen des Gehörs begleitet ist. Ich habe in solchen Fällen schon mehrmals eine akute halluzinatorische Paranoia diesem nächtlichen Aufschrecken nach einigen Wochen folgen sehen (s. o. unter 2). Handelt es sich um eine beginnende tuberkulöse Meningitis, so bemerkt man bei den Kindern eine eigentümliche Charakterveränderung und andere körperliche Symptome (s. u. Meningitis). Eine sehr vollständige Amnesie deutet nach meiner Erfahrung auf die Gefahr der Entwicklung oder das Bestehen einer Hysterie oder Epilepsie. Letztere ist meist auch dann anzunehmen, wenn das Aufschrecken sich mit Einnässen verbindet (vorausgesetzt, dafs letzteres sonst bei dem bez. Kinde nicht mehr vorkommt).

3. Behandlung. Wenn pathologisches nächtliches Aufschrecken in dem oben angegebenen Sinne vorliegt, so ist jedenfalls ein sachverständiger Arzt zuzuziehen, welcher das Kind bezüglich seines Nervensystems genau zu untersuchen und prophylaktische Verordnungen zu geben hat, wenn es sich, wie in den meisten Fällen, um eine psychopathische Konstitution handelt. Diese Prophylaxe ist bestimmt die psychopathische

Konstitution, soweit möglich, zu beseitigen, oder unschädlich zu machen.

Im Anfall selbst ist die Zuziehung eines Arztes meist überflüssig. Es genügt Licht anzuzünden (die Dunkelheit begünstigt Gesichtstäuschungen), ruhig dem Kinde zuzureden und eventuell etwas Speise, z. B. eine Tasse Milch zu verabfolgen. In schweren, hartnäckigen Fällen leistet eine kühle Abwaschung des ganzen Körpers vorzügliche Dienste.

Literatur: Ziehen, Geisteskrankheiten des Kindesalters H. 3. S. 67.

Berlin. Th. Ziehen.

Nahrungsverweigerung

1. Vorkommen. 2. Behandlung.

1. Vorkommen. Krankhafte Nahrungsverweigerung kommt im Kindesalter in folgenden Fällen vor: 1. bei Magen- und Darmkrankheiten; Zungenbelag und Stuhlgangsstörungen sind in diesem Fall zu erwarten; 2. bei fieberhaften Krankheiten sowie manchen sog. konstitutionellen Krankheiten; 3. infolge einer neuropathischen Anorexie, d. h. einer durch Erkrankung des Nervensystems bedingten Appetitlosigkeit, so namentlich zuweilen bei der kindlichen Neurasthenie und Hysterie; 4. auf Grund von Wahnvorstellungen (meist Vergiftungsvorstellungen) bei der einfachen Paranoia des Kindesalters, seltener auf Grund von Zwangsvorstellungen; 5. auf Grund von Sinnestäuschungen bei der halluzinatorischen Paranoia des Kindesalters; 6. auf Grund pathologischer Affektstörungen, z. B. der Angst bei der kindlichen Melancholie, der Apathie bei der kindlichen Stupidität u. s. f.

2. Behandlung. Im allgemeinen ist die Nahrungsverweigerung im Kindesalter, wofern nicht eine schwere Allgemeinkrankheit vorliegt, selten so total und so hartnäckig wie bei dem Erwachsenen. In den ersten 24 Stunden ist Zwingen und Zureden unbedingt zu widerraten. Eine 24stündige Nahrungsenthaltung ist im Fall 1, welcher weitaus am häufigsten ist, gerade das beste Heilmittel, und ist in den übrigen Fällen zum mindesten ungefährlich. Hält die Nahrungsverweigerung über 24 Stunden an oder sie ist von anderweitigen Symptomen begleitet, so ist der Arzt alsbald zuzuziehen.

Berlin. Th. Ziehen.

Närrisches Betragen

Ein jeder trägt, nach Logau, bald frei, bald versteckt, ein »Reis vom Narrenbaume«: Alltagsmenschen, die auf des Lebens breit getretenem Pfade gemächlich dahinschreiten, ziert ein Zweiglein, grofsangelegte Naturen, die mit Donnerzorn am Weltbestande rütteln, beschattet ein knorriger Ast. Das freilich, was man mit den Worten Narrheit und närrisches Betragen zusammenfafst, bekommt je nach dem Bildungsstandpunkte des Beurteilers ein anderes Aussehen! Halten wir uns an den Wortsinn! Nach dem Sprachgebrauche heifst närrisch soviel wie: einem Narren ähnlich oder angemessen, also verrückt oder wie verrückt, Lachen erregend, possenhaft, possierlich, drollig, sonderbar, wunderlich, seltsam, lächerlich, der Weisheit und Klugheit zuwiderhandelnd, töricht, unklug, verkehrt, einfältig, albern, dumm. Man wendet es sowohl auf Personen, wie auf Gedanken, Gesinnungen, Redeweise, Betragen u. dergl. an und reiht solchergestalt dem Narrenorden ein: Hagestolze, Sonderlinge, Querköpfe, Verliebte, Pedanten, Schwärmer, Phantasten, Modenarren, Gecken, Hysterische und Hypochonder beiderlei Geschlechts, kurz: alle, die, nach dem Volksausdrucke, nicht so recht bei Verstand oder Sinnen zu sein scheinen, aber dennoch nicht wohl im Narrenhause untergebracht werden können. Nach den Anschauungen der Psychologie liegt die Ursache des närrischen Betragens vorzugsweise auf geistigem Gebiete. Das vernunftwidrige äufsere Gebaren ist lediglich die Folge der inneren Unordnung, die sich im Denken, Fühlen und Wollen bezw. in besonderen Verhältnissen dieser drei Grundkräfte zueinander kundgibt. Närrisches Betragen erscheint grundlos, zwecklos, unvernünftig, unangemessen, widerspruchsvoll, abenteuerlich. Das Denken steht ganz oder teilweise unter dem Einflusse dunkler, ungeklärter, verworrener Vorstellungen, das Fühlen und Wollen wird von perversen Neigungen und Leidenschaften bestimmt und von Einbildungen, Illusionen und Halluzinationen hin- und hergeworfen. Bemerkenswert ist die Verquerung des Tätigkeits- und Bewegungstriebes, die sich in einer Menge

von unzweckmäfsigen Mitbewegungen äufsert. »Maniakalische zeigen im Benehmen immer eine gewisse Verschrobenheit und Verzerrtheit« (Griesinger). Überall mangelt es an Festigkeit, Einheitlichkeit, Abrundung und Ausgeglichenheit, nirgends findet man schönes Mafs und edle Natürlichkeit. In pathologischer Beziehung bewegt sich närrisches Betragen entweder bereits auf dem Boden der Krankheit oder schwankt, nicht genau bestimmbar, auf der dünnen Grenzlinie zwischen gesund und krank hin und her. Insofern närrisches Betragen den gesellschaftlichen Gepflogenheiten und Gewohnheiten widerspricht, wird es zum Gegenstande des Gelächters, des Spottes oder der Entrüstung. Ob die Narrheit das weibliche oder das männliche Geschlecht mehr bevorzugt, läfst sich schwer ziffermäfsig entscheiden; gewifs ist, dafs »Natur« in beiden Geschlechtern »wunderliche Käuz' ans Licht bringt« (Shakespeare). Mit Vorliebe geben sich die leicht bestimm- und verführbare jugendliche Lebendigkeit und die allmählich erstarrende und von Schwäche heimgesuchte Greisenhaftigkeit närrischem Betragen hin. Auf dem Wege der Nachahmung und »psychischen Ansteckung« wird es leicht zur epidemischen Erscheinung. Zum Teil ist es Natur-, zum Teil Kulturerzeugnis; etwas Krankhaftes scheint in beiden Fällen Grundlage oder Bedingung seines Entstehens zu sein (vergl. hierzu die problematischen Naturen, Träg-, Schwach- und Blödsinnige u. a. m.). Besondere Erziehungsvorschriften über die Beseitigung närrischen Betragens an dieser Stelle geben, hiefse das Erziehungsproblem der Kinderfehler behandeln. Wir beschränken uns auf folgende Sätze: 1. Närrisches Betragen, das vorzugsweise von leiblichen Zuständen bedingt wird, bekämpft man am sichersten durch Beseitigung der leiblichen Ursachen, durch Vorbild und folgerichtige Gewöhnung, bezw. durch einmütiges Zusammenwirken von Erziehung und Heilkunde. 2. Närrisches Betragen, das auf rein seelischem Boden ruht, ist nach den Grundsätzen der Hygiene des Seelenlebens durch ärztliche Behandlung, geeigneten Falles in Verbindung mit Erziehung zu beseitigen bezw. zu mildern.

Literatur: Griesinger, Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters; die psychiatrischen Schriften von J. L. A. Koch.

Leipzig. Gustav Siegert.

Näscherei

Aufser der Leckerei (siehe dort!) rechnen wir zu den Begierden, die nach Walter Scott »durch Kleinigkeiten erzeugt, von der Phantasie entflammt und vom Hauche der Hoffnung genährt werden, bis sie endlich verzehren, was sie entzündet haben«, die Näscherei und Naschhaftigkeit. Naschen heifst: leckend, lüstern fein schmeckend, verstohlener- und unerlaubterweise geniefsen. Demgemäfs umfafst der Begriff Näscherei die Untugenden der Lüsternheit, Weichlichkeit, Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit, Heimlichtuerei und der sittlichkeits- und sittenwidrigen Lustbefriedigung. Die Näscherei ist auf Lust und Genufs gerichtet und erstreckt sich ebenso auf Gaumenkitzel und geschlechtliche Wollust, wie auf geistige Leckerei und Schleckerei. Die Psychiatrie zählt sie zu den Anomalien des Begehrens und Strebens, die sich in fehlerhafter Betätigung des Nahrungstriebes, der Sinnenempfindung und des Geschlechtstriebes äufsern und auf Störungen seelischer Art zurückweisen. Mit Näscherei treten häufig verbunden auf: Flattersinn, Leichtsinn, Zerstreutheit, Mangel an Selbstachtung und Selbstbeherrschung, Unehrlichkeit (»kleiner Näscher — grofser Dieb!«), Ungenügsamkeit, Arbeitsscheu, Blasiertheit, kindischer Dünkel. Ihre Hauptursachen sind im verfrühten Geniefsen, das gegenwärtig allgemein Sitte zu werden scheint, in Verführung, mangelhafter Zucht des Leibes und des Willens und in der den Grundsätzen der Einfachheit und Natürlichkeit hohnsprechenden Lebensführung zu suchen. Sinnliche Naturen erliegen am raschesten ihrem unheilvollen Einflusse, und zwar Männer weniger als Weiber, Kinder mehr als Erwachsene, Mädchen mehr als Knaben. Gefährlich wird Näscherei für die gesamte sittlich-geistige Entwicklung besonders dadurch, dafs sie in den Kindern die Überzeugung weckt und befestigt, der Genufs sei lediglich um seiner selbst willen, nicht aber zum Zwecke der sittlichen Vervollkommnung da. Hinsichtlich der gei-

stigen Näscherei, die wählerisch, mühelos und flüchtig, ohne Rücksicht auf Zusammenhang und Sinn des Ganzen die Früchte vom Baume der Erkenntnis pflücken möchte, gelten die unter »Leckerei« geäufserten Gedanken; ebenso in Bezug auf die Erziehungsmittel, deren man sich zur Bekämpfung der Näscherei zu bedienen hat.

Leipzig. Gustav Siegert.

Naschhaftigkeit

Die auf Lust und Genufs gerichteten Begehrungen und Strebungen können vorübergehender oder dauernder Natur sein. Wird Näscherei zur gewohnheitsmäfsigen Neigung, so steigert sie sich zur Naschhaftigkeit und Naschsucht. Bei diesen Fehlern erlangt die Vorstellung des Genusses zuweilen eine so verhängnisvolle Stärke, dafs der damit Behaftete, wie von rasendem Sinnessturme gejagt, blindlings alle Schranken der Sittlichkeit niederreifst und wenn nicht dem Zuchthause, so doch dem Irrenhause verfällt. Vergl. Näscherei.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Nasenatmung, behinderte

1. Die in Betracht kommenden Hohlräume und deren Bedeutung. 2. Ursachen der behinderten Nasenatmung. 3. Folgen für die körperliche und geistige Entwicklung. 4. Vorbeugende Mafsnahmen. 5. Pädagogische Behandlung.

1. Die in Betracht kommenden Hohlräume und deren Bedeutung. Zwei Wege gibt es, auf denen die Luft in die Luftröhre und die Lungen gelangen kann, Nase und Mund. Diese Luftwege werden gebraucht beim Atmen und beim Sprechen. Der für die Atmung von der Natur bestimmte und danach eingerichtete Luftweg ist die Nase, der beim Sprechen in Funktion tretende der Mund. Wird durch krankhafte Zustände der in Betracht kommenden Räume der Durchtritt der Luft durch die Nase gehindert, so greift eine fehlerhafte Atmung, die Mundatmung, Platz. Wird beim Sprechen der tönende Luftstrom aus Nachlässigkeit oder infolge fehlerhafter Bildung des Sprechorgans zu einem Teile durch die Nase getrieben, so entsteht eine fehlerhafte Aussprache, das sog. Näseln. Mund und Nase münden nach hinten in den Schlundkopf (Rachen), einen Raum, der in seiner Form an einen Souffleurkasten erinnert. Im Schlundkopf kreuzen sich die beiden Zufuhrwege des Körpers, Luftweg und Speiseweg. Die einzelnen Teile des Luftweges sind so beschaffen, dafs sie unter normalen Verhältnissen der Luft ungehinderten Durchtritt gestatten, nur beim Schlucken und Sprechen findet eine vorübergehende Absperrung statt. Diese Absperrung erfolgt durch zwei Ventile, den Kehldeckel und das Gaumensegel. Der Kehldeckel schliefst beim Schlucken die Öffnung der Luftröhre. Das Gaumensegel, welches die in der Ruhelage von der Zunge ausgefüllte Mundhöhle für gewöhnlich von dem Schlundkopf scheidet, hebt sich beim Schlucken und Sprechen nach hinten und teilt dann den Schlundkopf in einen unteren und oberen Teil. In den oberen Teil, den Nasenrachenraum, münden aufser den beiden hinteren Nasenöffnungen (Choanen) noch die beiden Ohrtrompeten (Paukenröhren, Eustachische Röhren).

In der Nasenhöhle, die durch die Nasenscheidewand halbiert wird, befinden sich jederseits drei, durch drei Muscheln gebildete Gänge. Auf den vorderen zwei Dritteln der oberen und mittleren Nasenmuschel und dem entsprechenden Teile der Nasenscheidewand breiten sich die Endigungen des Riechnerven aus. Diese Region heifst darum Riechspalte (regio olfactoria) und wird unterschieden von dem unteren Teil, der Atmungsspalte (regio respiratoria). Jede Hälfte der Nasenhöhle steht in Verbindung mit vier Nebenhöhlen, Keilbeinhöhle, Oberkieferhöhle, Siebbeinhöhle und Stirnhöhle. Aufserdem mündet in den unteren Nasengang der Tränennasenkanal. Die Funktion der genannten Nebenhöhlen der Nase ist noch nicht endgültig festgestellt. Nach Kessel haben wir es hier mit einem System von Hohlräumen zu tun, das seiner Funktion nach als »Respirationsorgan« des Hirnes aufzufassen wäre, indem »die Hirnflüssigkeit in dem Raum der Nasenhöhle frei abdampfe«. Sicher ist, dafs diese Hohlräume von der gröfsten

Wichtigkeit sind für die Resonanz (Wohlklang und Stärke) der Sprache. Zur vollen Ausbildung gelangen diese Räume erst mit dem 20. Jahre. Damit stimmt die Tatsache überein, dafs erst von diesem Alter an die Stimme den vollen und starken Klang bekommt.

Aus den hier kurz angedeuteten Verhältnissen ist zu ersehen, dafs wir es bei der Nasenhöhle mit einem Centralraum zu tun haben, der aufser mit dem Gehirn noch mit vier Sinnen, Geruch, Geschmack, Gesicht und Gehör, weiter mit dem Atmungs- und Verdauungsorgan und endlich mit der Sprache in Beziehung steht. Was die Nase in diesen verschiedenen Beziehungen zu leisten hat, kann sie nur bei ungehinderter Luftdurchgängigkeit leisten. Als Atmungsorgan an und für sich sorgt die Nase zunächst dafür, dafs die Luft vor dem Eintritt in den Rachenraum vorgewärmt wird. Auch bei kalter Aufsenluft hat der Respirationsstrom beim Eintritt in den Rachen schon eine Temperatur von 34° C., was durch Messungen vermittelst eines eigens zu dem Zwecke konstruierten Thermometers nachzuweisen ist. Sodann dient die Nasenschleimhaut als Filter für die eingeatmete Luft. Man fand im Nasenschleim eine grofse Anzahl verschiedener Coccen- und Bazillenarten, woraus zu ersehen ist, wie die Nase den Körper vor Einwanderung von Krankheitserregern schützt. Und nicht allein dies, der normale Nasenschleim hat auch die Eigenschaft, Krankheitserreger, wenn sie nicht in zu grofser Menge eintreten, abzutöten. Unter normalen Verhältnissen besitzt also die Nase die Fähigkeit der Selbstreinigung. Drittens versorgt die Nase den eintretenden Luftstrom mit Wasserdampf. Während bei vorübergehender oder dauernder Mundatmung die Schleimhäute des Mundes und Rachens völlig austrocknen, ist dies bei der Nasenatmung niemals der Fall. Auch die vor den Eingang zum Verdauungskanal postierten Gesundheitswächter, Geruch und Geschmack, können ihren Sicherheitsdienst in normaler Weise nur bei ungehinderter Nasenatmung verrichten. Schliefslich ist es noch von Wichtigkeit, dafs bei der Nasenatmung nicht allein eine Lufterneuerung in den Lungen, sondern auch eine Ventilation der oben genannten Nebenhöhlen, einschliefslich der Paukenhöhle (des Mittelohres), stattfindet, woraus die Bedeutung derselben für Gehirn, Augen und Ohren und endlich für die Sprache erhellt.

2. Ursachen der behinderten Nasenatmung. Als solche sind zunächst die akuten und chronischen Katarrhe der Nasen- und Rachenschleimhaut (der akute und chronische Schnupfen) zu nennen. Wegen der besonderen Nebenwirkungen ist die Ozaena (Stinknase) bekannt. Nasenpolypen sind im kindlichen Alter seltener. Sodann kommen neben Auswüchsen der Nasenmuscheln Verbiegungen des die Nase bildenden knöchernen Gerüstes vor. Als eine im Kindesalter sehr häufig auftretende Ursache sind schliefslich die sog. adenoiden Wucherungen im Nasenrachenraume zu nennen. Im Nasenrachenraume zieht sich ein ausgedehntes Drüsenlager hin, das am Dache der Höhle sehr stark entwickelt ist und in der Rachenmandel über die Schleimhaut hervorragt. Bei Anschwellung der Rachenmandel werden die hinteren Nasenöffnungen teilweise oder ganz verlegt. Aber auch sonst bilden sich an der oberen und hinteren Wand des Nasenrachenraumes oft Schleimhautlappen, die die Nasenatmung stören. Der bekannte Stockschnupfen findet oft seine Erklärung durch die adenoiden Wucherungen. Leider hat die Medizin erst in den letzten Jahrzehnten die Wichtigkeit der Nasenatmung nach Gebühr gewürdigt, ist aber jetzt in der Lage, die Ursachen der Behinderung in fast allen Fällen beseitigen zu können.

3. Folgen für die körperliche und geistige Entwicklung. Schon beim gewöhnlichen Schnupfen leiden wir sehr unter einem Druck im Gehirn, der sich bis zum Kopfschmerz steigert. Wir sind infolgedessen unfähig unsere Gedanken zu konzentrieren, das Gedächtnis leidet, das Sprechen ist erschwert, die Sprache verliert den Klang, Singen ist unmöglich. Wir schlafen unruhig und erwachen oft mit ausgetrockneten Mundschleimhäuten. Wie der Geruch aufgehoben ist, so ist es in hohem Grade auch der Geschmack. Appetitmangel stellt sich ein. Schliefslich sind Augen und Ohren in Mitleidenschaft gezogen. Wie mufs ein solcher Umstand erst wirken, wenn er im kindlichen Alter und zwar langandauernd auftritt, vielleicht

über Jahre sich hinzieht, Jahre, die für die körperliche und geistige Entwicklung von der gröfsten Bedeutung sind. »Als ganz besonders ernst erweisen sich die Folgen der Undurchgängigkeit der Nase beim Säuglinge, indem derselbe beim Saugen wie beim Schlafen ausschliefslich auf das Atmen durch die Nase angewiesen ist; erweist sich diese nicht frei durchgängig, so wird er nach kurzem Versuche immer wieder die Brustwarze oder das Saughütchen loslassen und ebenso wird sein Schlaf Unterbrechungen erleiden. Beide Gelegenheiten, die eigentlich die Quintessenz seines Lebens ausmachen, werden so für ihn nur Veranlassungen zu bitteren Enttäuschungen, gegen die er mit Recht klagend und schreiend sich empört. Schnupfen im frühesten Lebensalter ist somit im stande, durch sehr häufige Störung während der Ernährung und während des Schlafes das Kind — nicht weniger auch die Eltern samt dem Arzte — im hohen Grade zu beunruhigen und kann ein solcher, wenn lange dauernd, eine vollständige Entkräftung des Organismus herbeiführen.... Nicht wenig kleine Kinder mögen auf diese Weise zu Grunde gehen.... Behandlung des Schnupfens und Entfernung des die Nase verstopfenden Schleims kann somit in diesem Alter geradezu das Leben erhalten.« (v. Tröltsch, Lehrbuch der Ohrenheilkunde.)

Aber auch im späteren Kindesalter sind die Folgen der behinderten Nasenatmung sehr schwerwiegende. Bei der Mundatmung sinken Unterkiefer und Unterlippe nach unten. Wird der Zustand dauernd, so erschlafft die betreffende Muskulatur, das Gesicht zieht sich in die Länge und bekommt einen blöden, einfältigen, stumpfsinnigen Ausdruck; schliefslich sind die Kinder auch nach Eröffnung des Nasenluftweges aufser stande, den Mund geschlossen zu halten, woran sie dann freilich oft auch eine ebenfalls durch die behinderte Nasenatmung eingeleitete Mifsbildung des Oberkiefers und die dadurch bedingte unregelmäfsige Zahnstellung hindert. Bei dem beständigen Herabhängen des Unterkiefers üben nämlich die hier in Betracht kommenden Muskelzüge einen Druck auf die den Oberkiefer zusammensetzenden Knochen aus. Diese, in der Jugend noch weich und ohnehin sehr dünn, geben dem Druck nach und au diese Weise kommt eine Mifsbildung des harten Gaumens zu stande, die wir als Spitzgaumen bezeichnen. Der harte Gaumen bekommt statt der flachbogigen eine seitlich zusammengedrückte, kahnförmige Gestalt, und der Kiefer bietet dann den Zähnen keinen genügenden Raum zur Entfaltung.*) Weiter wirkt die Mundatmung hemmend auf die Entwicklung der Lungen und des Brustkorbes, da sie stets mit bedeutend weniger Energie erfolgt als die Nasenatmung. Eine flachgedrückte eingefallene Brust ist bei Mundatmern die Regel. Dafs infolgedessen auch die Blutbildung und Ernährung leidet, ist einleuchtend. Ganz besondere Gefahren erwachsen dem Organismus aber daraus, dafs einmal bei der Mundatmung die Luft nicht vorgewärmt, zum andern nicht gereinigt wird. Dadurch ist das betroffene Kind ebenso fortwährenden Katarrhen des Rachens und der Luftröhre wie der ungehinderten Einwanderung von Krankheitserregern in die Schleimhäute und Lungen ausgesetzt. Nicht gering anzuschlagen sind auch die Gefahren, welche den Ohren und Augen durch die so bedingten Zustände der Nase und des Nasenrachenraumes drohen.**) Denken wir nun noch der üblen Folgen des unruhigen Schlafes (Albdrücken, Angstzustände, Bettnässen, allgemeine Mattigkeit),

*) Nach zahnärztlichen Angaben tritt jene Verbildung des Oberkiefers auch infolge des »Daumenlutschens« auf, und es ist leicht einzusehen, wie diese üble Angewohnheit auch die Nasenatmung gefährden kann. Eine unregelmäfsige Zahnstellung gefährdet aber auch in hohem Grade die Gesundheit der Zähne; denn sie erschwert die Reinhaltung derselben und garantiert den Krankheitserregern so eine ungehinderte Entwicklung. Da ein solches Gebifs auch weniger tauglich ist zur Verarbeitung der Speisen, so wird zugleich die Ernährung beeinträchtigt. Es ist damit drittens eine Verunstaltung der Gesichtsformen verknüpft und endlich für das lautreine Sprechen ein bedeutendes Hindernis gegeben.

**) Kafemann fand unter 2238 auf Wucherungen im Nasenrachenraume untersuchten Schulkindern 7,8 % der Knaben und 10,6 % der Mädchen, bei denen der Nasenluftweg verlegt war. Fast drei Viertel der Knaben waren auch schwerhörig. — Nach Ziem sollen zwei Drittel aller Augenerkrankungen von Nasenaffektionen herrühren oder von diesen in ihrer Entwicklung begünstigt werden. (S. Art. Augenkrankheiten, Ohrenkrankheiten.)

unter denen der Mundatmer leidet, denken wir der häufig und leicht auftretenden Kopfschmerzen, des beständigen Druckes im Gehirn, des teilweisen oder gänzlichen Verlustes des Geruches und Geschmackes: fürwahr, inniges Bedauern muſs uns ergreifen schon angesichts dieser vielfachen körperlichen Belästigungen und noch mehr im Hinblick auf das geringe Verständnis, welches der im Kindesalter sehr häufig vorkommenden Behinderung der Nasenatmung entgegengebracht wird. Daſs solche Kinder im ganzen körperlich weniger leistungsfähig sind, liegt auf der Hand, schon die wenig ergiebige Atmung und die daraus folgende Engbrüstigkeit hindert sie. Beim Turnen, Laufen, Bergsteigen usw. tritt das sehr in die Erscheinung.

Wie sehr jene körperlichen Schädigungen, welche die behinderte Nasenatmung im Gefolge hat, auch die geistige Leistungsfähigkeit beeinträchtigen müssen, ist unschwer einzusehen. Von besonderem Interesse für den Pädagogen ist aber die direkte Beeinflussung der geistigen und seelischen Entwicklung, welche das besagte Übel ausübt. Daſs die Nase und ihre Nebenhöhlen von besonderer Bedeutung sind für die Entfernung gewisser Ausscheidungsprodukte des Gehirns, wurde schon gesagt. Des weiteren sind nun aber Beobachtungen gemacht, welche vermuten lassen, daſs im besonderen auch die Rachenmandel im Zustande der Vergröſserung direkt eine ungünstige Rückwirkung auf die psychische Tätigkeit ausübt, somit in einer noch näher zu erforschenden Verbindung mit dem Gehirn steht. Diese beiden Umstände lassen den bei der gröſseren oder geringeren Undurchgängigkeit der Nase bald dauernd werdenden Gehirndruck und den damit verbundenen Kopfschmerz erklärlich erscheinen. Was aber andauernder Druck im Kopf in Verbindung mit Kopfschmerz für die psychische Tätigkeit bedeutet, ist genügend bekannt. Die in Betracht kommenden Kinder sind immer weniger im stande, ihre Gedanken zu konzentrieren. In den ernsteren Fällen können sie nicht einen einfachen Schluſs mehr ziehen. Manche geraten bei jeder an sie gestellten Forderung in eine nervöse Hast, andere wieder fallen auf durch eine groſse Langsamkeit. Dort bildet sich ein Zustand wachsender Zerstreutheit und Zerfahrenheit, hier eine zunehmende Lethargie heraus. Hand in Hand damit geht die zunehmende Gedächtnisschwäche.

Eine besondere Aufmerksamkeit beanspruchen die aus der behinderten Nasenatmung resultierenden Störungen der Sprache. Zwar sind Nasenrachenraum und Nase für gewöhnlich durch das Gaumensegel für den tönenden Luftstrom abgesperrt. (Nur bei den Nasallauten m, n, ng, wie auch bei den Nasenvokalen der französischen Sprache streicht der tönende Luftstrom ganz oder teilweise durch die Nase.) Es kommt aber während des Sprechens bei gewissen Lautfolgen häufig vor, daſs die in die Mundhöhle eingetriebene Luft nicht schnell genug entweichen kann und sich im hinteren Teile der Mundhöhle anstaut, um bei der sich oft wiederholenden Bewegung des Gaumensegels tonlos durch die Nase zu entweichen. Störend wird diese sich anhäufende Luft in allen Fällen, wo die Nase undurchgängig ist. Sie muſs dann zur Mundöffnung herausgelassen werden und bedingt so Pausen im Fluſs der Rede, die das Sprechen eigentümlich stockend erscheinen lassen. Bei heftigem Schnupfen kann jeder an sich selbst diese stockende Sprechweise beobachten. Den Kindern mit behinderter Nasenatmung ist sie stets eigen. Als eine Folge dieser Luftstauung ist es zu betrachten, daſs jene Kinder die Reibelaute, für welche neben einer längeren Dauer das Durchstreichen der Luft durch eine Enge (Lippen-, Zahn-, Gaumenmenge) charakteristisch ist — also f, w, s, ſs, tz, sch, ch, — schlecht bilden, um so schlechter, jemehr sich solche Laute im Fluſs der Rede häufen. Auch r und l leiden, und m, n, ng, für welche das Entweichen des tönenden Luftstromes durch die Nase charakteristisch ist, kommen gar nicht mehr zur Geltung.

Eine zweite Einwirkung auf die Aussprache erzeugt die Verlegung des Nasenluftweges dadurch, daſs sie veränderte Resonanzverhältnisse schafft. Die Nase ist nämlich nicht bloſs direkt dadurch an der Sprachresonanz beteiligt, daſs bei gewissen Lauten die tönende Luft durch sie hindurchstreicht, sie ist es auch indirekt. Indem nämlich die tönenden Luftwellen an den Gaumen anschlagen, setzen sie auch

diesen und im Verfolg davon auch die Luft in der Nasenhöhle und deren Nebenhöhlen in Vibration, so dafs das ganze oben erwähnte Höhlensystem mit seinen verschiedensten Eigentönen an der Resonanz teilnimmt, wodurch einmal eine bedeutende Verstärkung, zum andern ein vermehrter Wohlklang der Sprache erzielt wird. Selbst auf dem Schädeldach sind die Vibrationen beim Sprechen noch deutlich zu fühlen. Denken wir nun daran, dafs bei Undurchgängigkeit der Nase auch die oben erwähnte Ventilation der Nebenhöhlen unterbleibt, dafs sich infolgedessen in diesen ebenso wie in den Nasengängen und dem Nasenrachenraume Absonderungsprodukte festsetzen, so können wir leicht einsehen, dafs jene Räume ihre Dienste als Resonatoren der Sprache nicht mehr zu leisten vermögen. Die Sprache verliert Kraft und Wohlklang, sie wird matt und näselnd.*) Haben wir oben gesehen, wie die konsonantischen Elemente der Sprache allmählich verkümmern, so müssen wir nun erfahren, dafs auch das vokalische Element leidet. Einen nicht geringen Anteil an der Schädigung des Lautbestandes haben auch die Mifsbildung des Gaumens und die unregelmäfsige Zahnstellung, und endlich kommen die bei der Mundatmung und der damit verbundenen Austrocknung sich ergebende Erschlaffung der Sprechmuskulatur sowie die Abstumpfung der in der Mundschleimhaut sich ausbreitenden Endigungen der Empfindungsnerven als Hemmnis der sprachlichen Entwicklung in Betracht. Alles in allem: Eine stammelnde, in ihrem Lautbestand erheblich geschädigte, stockende, näselnde, matte und klanglose Sprache bildet sich mit Sicherheit da aus, wo der Nasenluftweg längere Zeit hindurch verlegt bleibt. Dafs solche Kinder ebensowenig laut rufen können, als wie sie zum Singen befähigt sind, erscheint nach obigem selbstverständlich.**)

*) Das hier in Betracht kommende Näseln ist von dem eingangs erwähnten zu unterscheiden. Hier handelt es sich um die Undurchgängigkeit der Nase, dort um den unvollständigen Abschlufs der Nase vermittelst des Gaumensegels.

**) Tritt dauernder Verschlufs der Nase in früher Kindheit vor oder während der Erlernung des Sprechens ein, so ist es wahrscheinlich, dafs dieser allein genügt, um das Sprechenlernen überhaupt zu hindern und die Kinder nur zur Aussprache weniger Wortfragmente gelangen zu lassen, die noch dazu nur dem Eingeweihten verständlich sind. Auf solche Weise ist die Entstehung der als »Hottentottismus« und »Hörstummheit« benannten Sprachstörungen denkbar. (S. Artikel »Sprachstörungen«.) Selbstverständlich können genannte Störungen auch andere Ursachen haben. Es kommt vor, dafs in Rede stehende Kinder als Schwachsinnige betrachtet und behandelt werden, ein Verfahren, vor dem die Tatsache behüten kann, dafs diese Kinder das Sprachverständnis besitzen, womit sie dartun, dafs sie Vorstellungen erwerben und diese richtig registrieren. Dem sachkundigen Beobachter sagt übrigens neben dem offenen Munde und der geschwollenen Nase meist auch das Auge des Kindes das Richtige.

Denken wir uns nun solche Kinder im ersten Lese- und Schreibunterricht! Sie merken und unterscheiden die Buchstabenformen, wie daraus zu ersehen ist, dafs sie mit den anderen Schülern lernen die Druckschrift in die Schreibschrift zu übertragen. Dagegen sind sie nicht im stande, die Wörter in ihre Lautbestandteile zu zerlegen, weil sie manche Leute gar nicht, eine Reihe anderer nur höchst mangelhaft artikulieren. Sie können folglich auch den Lauten nicht die entsprechenden Buchstaben zuordnen, lernen also ebensowenig richtig nach Diktat schreiben, wie sie es fertig bringen etwas aus dem Kopfe richtig niederzuschreiben. Beim Lesen vermögen sie umgekehrt den gesehenen Buchstaben nicht die richtigen Laute zuzuordnen, sie machen darin nur höchst mangelhafte Fortschritte und Umstellungen, besonders auch Verwechslungen bleiben die Regel. Es ist dabei stets zu beobachten, dafs die Augen die Buchstaben wohl unterscheiden und wiedererkennen, wie das Ohr auch die Laute richtig unterscheidet und wiedererkennt: der Sprechapparat ist aber nicht im stande ebensowenig die gehörten Laute zu reproduzieren wie auf den Gesichtsreiz der Buchstabenbilder hin die zugehörigen Laute auszusprechen. Werden nun die Lese- und Schreibversuche nach den in der Volksschule üblichen Methoden jahrelang fortgesetzt, wie das in der Regel der Fall ist,

Dafs die behinderte Nasenatmung in jedem Falle mehr oder minder hochgradiges Stammeln im Gefolge hat, wurde gesagt. Dafs auch die Entstehung des Stotterns durch besagtes Leiden wenigstens begünstigt wird, ist wahrscheinlich.

so ist dies von den nachteiligsten Folgen nicht nur für die Geistes- sondern auch für die Charakterentwicklung. Einen Gewinn pflegen die Kinder in solchen Fällen davon zu tragen: da sie beim Lesen sich aufs Erraten verlegen, so bilden sie einseitig das Wortgedächtnis aus, und Auswendiglernen fällt ihnen schliefslich, soweit Gehörtes in Frage kommt, nicht mehr so schwer. Um so schädlichere Folgen aber zeigen sich bezüglich der Begriffsbildung. Die Tatsache, dafs unsere Begriffe am Wort hängen und dafs gerade die klare und scharfe Auseinanderhaltung der Begriffe durch kleine und kleinste Veränderungen in den Wortbildungen ermöglicht wird, dafs überhaupt abstraktes Denken ohne Sprache nicht denkbar ist, läfst es erklärlich erscheinen, dafs Kinder mit einer so mangelhaften, in ihrem Lautbestande so schwer geschädigten Sprache sich nur schwer zum abstrakten Denken erheben können. Sie bleiben im wesentlichen in der Sphäre des Sinnlich-Wahrnehmbaren stecken, womit es dann wieder zusammenhängt, dafs sie uns manchmal Gelegenheit geben zum Staunen, weil kleine unwesentliche Umstände sich ihnen so fest einprägten. Sie denken mehr in Sach- und Handlungsvorstellungen, in »Bildern und Szenen«, als in Worten, und halten wiederum besser den Klang der Worte fest, als die damit verbundenen Begriffe.

Im Rechnen bietet ihnen schon die Erlernung der Zahlenreihe vor und rückwärts oft unüberwindliche Schwierigkeiten. Unsere Zahlwörter gerade sind für diese Kinder schwer festzuhaltende Lautkomplexe, weil sie dieselben entweder gar nicht oder nur mangelhaft auszusprechen vermögen. Mit solcher in ihren Gliedern nicht klar ausgebildeten Reihe von Wörtern nun eine andere Reihe völlig gleichartiger Glieder zu messen, ist schier unmöglich. Wo aber dieses Messen, was das Wesen des Zählens ausmacht, nicht möglich ist, da kann auch von Fortschritten im Rechnen nicht die Rede sein.

Dafs nun alle diese Übelstände überall da, wo sie nach ihren Ursachen nicht richtig erkannt werden, gar leicht eine falsche und ungerechte Behandlung der betreffenden Kinder hervorrufen können, ist klar, ebenso, dafs dadurch ein nachteiliger Einflufs auf die Gemüts- und Charakterbildung ausgeübt wird. Insbesondere mufs noch erwähnt werden, dafs diese Kinder uns oft unrichtige Darstellungen des Erlebten geben. Dafs sie damit nicht lügen oder prahlen wollen, ersieht man daraus, dafs für sie die getreue Darstellung der betr. Angelegenheiten ebenso gleichgültig ist wie die von ihnen gegebene falsche. Trotzdem blieben sie nicht bei der Wahrheit und man tut gut ihre Mitteilungen mit Vorsicht aufzunehmen. Ihre Zerstreutheit, die mangelhaft ausgebildete Sprache und im Verfolg davon die geringe Klarheit der Begriffe, oft auch Mifsverständnisse, sind als Ursachen dieser Erscheinung anzusehen. Es ist jedoch im Auge zu behalten, dafs diese Kinder bei einer falschen und wenn auch in bester Meinung vorgenommenen so doch ungerechten Behandlung leicht auch zum wirklichen Lügen und zwar zunächst zu Schwachheitslügen kommen. Ihre geringe körperliche und geistige Leistungsfähigkeit disponiert ohnehin dafür.

4. Vorbeugende Maßnahmen. In erster Linie sind hier die allgemeinen hygienischen Vorschriften bezüglich der Kleidung, Ernährung, des Schlafes, der Ventilation usw. zu beachten. Eine vernünftige Abhärtung ist neben guter zweckmäfsiger Ernährung und ausreichendem Schlaf geeignet, den Körper gegen Erkältung widerstandsfähig zu machen und ihn vor Katarrhen zu bewahren. Die Säuglinge sind von der üblen Angewohnheit des »Lutschens« zu behüten. Von Wichtigkeit ist die sorgfältige Reinhaltung des Mundes, später auch der Zähne. Früh gewöhne man sodann die Kinder ans Gurgeln. Das Gurgeln ist nicht nur ein vorzügliches Mittel zur Entfernung der in den Schlundkopf eingedrungenen Krankheitserreger, es ist auch in hohem Grade geeignet die Gaumen- und Rachenmuskulatur zu kräftigen und in ihrer Funktion zu fördern. Das Durchziehen von temperiertem Wasser, am besten einer schwachen Salzlösung, durch die Nase ist ebenfalls sehr empfehlenswert. Gründliche Reinhaltung der Luftwege beugt am besten möglichen Erkrankungen vor. Die Kinder sind darum auch früh an den Gebrauch des

Taschentuches zu gewöhnen. Im allgemeinen ist darauf zu achten, dafs die Kinder auch bei körperlicher Anstrengung möglichst durch die Nase atmen. Mit Bezug auf die Ventilation ist ein Wort des Professors von Tröltsch bemerkenswert, wenngleich zugegeben werden mufs, dafs wir in dieser Beziehung in einem regeren Fortschreiten begriffen sind. Nachdem er von der ungünstigen Einwirkung der Schlafzimmerluft auf die Schleimhaut der Nase und des Schlundes gesprochen, sagt er mit Bezug auf die Schule: »Noch mehr verdorbene und noch ungesündere Luftverhältnisse werden Sie ferner meistens in den Schulzimmern finden, wenn Sie später einmal Gelegenheit haben, diese zu besuchen. Tun Sie das nur öfter und Sie werden sich dann nicht mehr wundern, warum Katarrhe der Atmungsorgane und solche der Nasen- und Rachenschleimhaut gerade bei Kindern so ungemein häufig und so perniciös und warum Ohraffektionen in diesem Alter so ungewöhnlich hartnäckig sind.«

Eine besondere Sorgfalt ist darauf zu richten, dafs schon bestehende Behinderungen der Nasenatmung nicht dauernd werden. Regelmäfsige ärztliche Schuluntersuchungen sind auch in dieser Hinsicht sehr wünschenswert. Da solche aber noch nicht allgemein geworden, müssen Lehrer und Eltern um so mehr ihre Aufmerksamkeit auch auf die Atmungswege richten. Wenn Kinder mit offenem Munde schlafen oder viel mit offenem Munde dasitzen, wenn sie viel über Trockenheit im Munde, Kitzeln im Rachen, Kopfschmerz, verstopfte Nase usw. klagen, so ist an eine Behinderung der Nasenatmung zu denken. Ebenso, wenn Schüler auffällig zerstreut und zerfahren sind, sich nur schwer besinnen können und jene oben gezeichneten Fehler der Aussprache zeigen. Solche Kinder einem sachkundigen Arzt zuzuführen ist um so mehr geboten, als die Medizin Mittel und Wege gefunden hat, die verschiedenen Ursachen der behinderten Nasenatmung zu beseitigen.

4. **Pädagogische Behandlung.** Es sind im vorstehenden, um scharf die Richtungen zu bestimmen, nach denen durch Behinderung der Nasenatmung die Entwicklung beeinflufst wird, ernstere und länger bestehende Störungen ins Auge gefafst. Bei minder erheblichen und nur kurze Zeit bestehenden Behinderungen sind natürlich auch die daraus resultierenden Schäden weniger bedeutend. Indessen werden sich auch da bald Ansätze nach den erwähnten Richtungen hin zeigen. Eltern und Lehrern dürften diese Ausführungen genügende Anhaltspunkte geben für eine richtige Beurteilung der in Betracht kommenden Kinder, wodurch diese wenigstens vor einer ungerechten Behandlung bewahrt bleiben. — Eine pädagogische Behandlung, die darauf abzielt, die Folgen der behinderten Nasenatmung zu beseitigen, mufs so lange als aussichtslos bezeichnet werden, als nicht eine ärztliche Behandlung die Ursachen entfernte. Tritt rechtzeitig ärztliche Behandlung ein, so gleichen sich auch jene leichten Schädigungen der Entwicklung von selbst aus. Besteht aber die Undurchgängigkeit der Nase längere Zeit, so dafs sich erst die schwereren Folgezustände entwickeln konnten, so macht sich zur Beseitigung dieser noch eine kürzere oder längere pädagogische Spezialbehandlung notwendig. Diese hat neben der allgemeinen besonders eine angemessene Atemgymnastik zu pflegen. Betreffs der geistigen Folgezustände ist es zunächst von Wichtigkeit, die Mängel und Störungen der Sprache zu beseitigen. Bevor nicht der Sprechmechanismus an ein exaktes Funktionieren wieder gewöhnt worden, werden die Fortschritte in manchen Schulgegenständen sehr mangelhafte bleiben. Die Kinder müssen zum bewufst physiologischen Sprechen geführt werden, und um dies zu erreichen, ist von seiten des Lehrers eine gründliche Kenntnis des Sprechmechanismus und der die Aussprache beeinflussenden Momente erforderlich. Zur Ausgleichung der erwähnten Charakterfehler zeigt eine richtige Einsicht in die Sachlage von selbst die Wege.

Literatur: v. Tröltsch, Lehrbuch der Ohrenheilkunde. Leipzig 1877. — v. Meyer, Unsere Sprachwerkzeuge und ihre Verwendung zur Bildung der Sprachlaute. Ebenda 1880. — Kufsmaul, Die Störungen der Sprache. Ebenda 1885. — Bresgen, Über die Bedeutung behinderter Nasenatmung vorzüglich bei Schulkindern, nebst besonderer Berücksichtigung der daraus entstehenden Gedächtnis- und Geistesschwäche. Hamburg u. Leipzig 1890. — Lenzmann, Über den schädlichen Einflufs der behinderten Nasenatmung auf die körperliche und

geistige Entwicklung des Kindes. Bielefeld 1890. — Kafemann, Über die Beziehung gewisser Nasen- und Rachenleiden zum Stottern. Danzig 1891. — Kessel, Einiges über die Bedeutung und die Untersuchungsmethoden der Nasenhöhle und des Nasenrachenraumes, Nr. 7 der Korrespondenzblätter des Allgemeinen ärztlichen Vereins von Thüringen. 1891. — Gutzmann, Vorlesungen über Störungen der Sprache und ihre Heilung. Berlin 1893. — Medizinisch-pädagogische Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde. Ebenda. — Fink, Die Bedeutung des Schnupfens der Kinder. Halle a. S. 1895. — Jankau, Die Hygiene des Ohres. Leipzig 1895. — Flatau, Sprachgebrechen des jugendlichen Alters in ihren Beziehungen zu Krankheiten der oberen Luftwege. Halle a. S. 1896. — Brauckmann, Behinderung der Nasenatmung und die durch sie gestellten pädagogischen Aufgaben. III. Heft der Beiträge zur Pädagogischen Pathologie. Gütersloh 1897.

Jena. K. Brauckmann.

Naseweis

Von Hunden, die mit einer im Riechen und Spüren kundigen und findigen Nase begabt sind, rühmt der Jäger, sie seien naseweis. Auf den Menschen angewendet, drückt dieses Wort einen entschiedenen Tadel aus und ist gleichbedeutend mit: die Nase in alles steckend, alles wissen und verstehen wollend, vorwitzig, vorlaut, aufdringlich, überklug, eingebildet, unverschämt. Im Nasenwitze vereinigt sich eine Menge fehlerhafter Geistes-, Gemüts- und Willensbetätigungen, als da sind: Unbescheidenheit, Dünkel, Eitelkeit, Aufgeblasenheit, Dreistigkeit, Unverschämtheit, Lümmelei, Streitsucht, Verwegenheit, Grobheit, Prahlerei, Geschwätzigkeit, Rechthaberei, herrschsüchtiger Eigenwille u. dergl. m. Zuweilen ist Naseweisheit das Zeichen übergroſser Lebhaftigkeit des Geistes, zuweilen das Ergebnis übler Gewöhnungen, zuweilen ein Merkmal gesteigerten Selbstgefühls, zuweilen eine Folgeerscheinung unrichtigen Denkens; zuweilen entspringt es »aus der eitlen und hochmütigen Sucht, sich bemerklich zu machen und Aufsehen zu erregen« (Koch). In den Flegeljahren tritt sie besonders bei »impulsiven« Naturen, die gern ihren plötzlichen Einfällen Allgemeingültigkeit beimessen, deutlich hervor. Schreckenskinder (»enfants terribles«), denen das Ärgernis erregende »Maulbrauchen« mit seinen oft »goldenen Rücksichtslosigkeiten« naturgemäſs zu sein scheint, widerstreben in jedem Lebensalter durch ihre Naseweisheit der »feinen äuſserlichen Zucht«. Schwätzer, Dümmlinge, Krittelsüchtige, Superkluge und Blasierte sind zumeist auch naseweis; Choleriker und Sanguiniker stehen mit gröſserer Vorliebe in den Reihen der Naseweisen, als Melancholiker und Phlegmatiker. Beachtenswert in der Mischung von Keckheit und Geschwätzigkeit, die man Naseweisheit nennt, ist das Quentchen Mut, das an unrechter Stelle zur Geltung kommt. Psychologisch erscheint Naseweisheit als Übertreibung des Mitteilungstriebes und als Willensschwäche; ästhetisch als Verzerrung des Schicklichen und Schönen; ethisch als Widerspruch gegenüber den Musterbegriffen der Gewissenhaftigkeit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens und der Billigkeit; pathologisch (in bestimmten Fällen) als Anzeichen psychopathischer Belastung. Diesen Verhältnissen entsprechend, hat die zielbewuſste Erziehung, wenn sie der Naseweisheit vorbeugen bezw. ihr entgegenarbeiten will, folgende Gesichtspunkte gebührend zu berücksichtigen: 1. »Gib dem Gedanken, den du hegst, nicht Zunge« in unrechter Art an unrechtem Orte zu unpassender Zeit! 2. Das »rechte Gefühl für das Schickliche im Reden und Schweigen, Fragen und Antworten« (Niemeyer) verhütet Naseweisheit. 3. Bescheidenheit, Wohlwollen und Billigkeit sind sittliche Ideale, die das Aufkeimen der Naseweisheit zu verhindern und den bereits entwickelten Fehler zu beseitigen vermögen. 4. Naseweisheit als Ausfluſs krankhafter Veranlagung erfordert eine vielseitigere, umsichtigere und länger andauernde erzieherische Behandlung, als die gewöhnliche Form; in Ausnahmefällen halten wir ärztliche Beihilfe für notwendig.

Literatur: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. — Grimm, Deutsches Wörterbuch. — J. L. A. Koch, Kurzgefaſster Leitfaden der Psychiatrie.

Leipzig. Gustav Siegert.

Nationale Erziehung

s. Erziehung, nationale

Natorp, Bernhard Christoph Ludwig

1. Leben, Schriften und praktisch-pädagogisches Wirken. 2. Pädagogische Theorie. a) Grundplan. b) Oberste Gesichtspunkte und Theorie der Lehrfächer. c) Elementarisches Verfahren. d) Zucht. e) Schulorganisation. f) Stellung der Schule zur Religion.

1. Leben, Schriften und praktisch-pädagogisches Wirken. B. C. Ludwig Natorp, als Sohn eines hochgeachteten Predigers zu Werden a. d. Ruhr am 12. November 1774 geboren, besuchte das Gymnasium zu Wesel und seit 1792 die Universität Halle, wo er aufser den Lehrern seines Fachs, der Theologie, vorzüglich F. A. Wolf und A. H. Niemeyer hörte. Pädagogisches Interesse wurde früh in ihm geweckt und mannigfach genährt; so lernte er auf einer Reise in Schnepfenthal Salzmann und Guts-Muths kennen. Auch trat er nach beendetem Studium, erst 20jährig, zunächst als Lehrer in eine Privaterziehungsanstalt zu Elberfeld ein; schlug jedoch die ihm nach einem Jahr angebotene Mitleitung der Anstalt aus und übernahm eine kleine Pfarre zu Hückeswagen, von wo er 2 Jahre später (1798) als Prediger nach Essen berufen wurde. Die Neuordnung des dortigen Schulwesens, an der er als Sachverständigster beteiligt war, gab Anlafs zu der Schrift: »Grundrifs zur Organisation allgemeiner Stadtschulen« (1804). Es ist eine mutige, überaus frische Reformschrift, wichtig für die Geschichte der Realschule (vgl. Lor. v. Stein, Bildungswesen III, 507) und allgemein anregend in den Fragen der Schulorganisation, des Lehrplans und der Methoden. Sie stützt sich vielfach auf Comenius, Pestalozzi, Rousseau und Charron, dessen vergessenes Verdienst nachdrücklich hervorgehoben wird. Nach »Prinzipien« wird ernstlich gefragt, und doch spricht aus jeder Zeile der geborene Praktiker. Der Frhr. vom Stein, damals Oberpräsident von Westfalen, interessierte sich für die Schrift, nicht minder der Kammerpräsident von Münster und Hamm, Frh. von Vincke. Die Essener Schule wurde nach Natorps Vorschlägen eingerichtet, auch nachmals in Leipzig, in Potsdam Schulen nach seiner Idee organisiert. Als Schulkommissar des Bochumer Schulkreises fand Natorp neue Gelegenheit, sich mit den Zuständen der Volksschule, auch der ländlichen, vertraut zu machen und allenthalben bessernd einzugreifen. Eine von ihm ins Leben gerufene »Gesellschaft von Schulfreunden in der Grafschaft Mark« beförderte den Austausch der Erfahrungen unter allen Beteiligten, ganz in der Weise, wie die bald zu nennende Hauptschrift Natorps, der »Briefwechsel«, es anschaulich vorführt. Die Kriegsunruhen der nächsten Jahre drohten dies stille und sichere Wirken jäh zu unterbrechen. Doch veranlafste der Frh. von Vincke, der inzwischen Präsident der kurmärkischen Regierung geworden war, dafs Natorp durch W. von Humboldt, damals Leiter im Ministerium des Innern (s. Art. Humboldt), nach Potsdam als geistlicher Rat im Ministerium, zugleich Schul- und Regierungsrat bei der Provinzialregierung berufen wurde (1809). Drei aus diesem Anlafs von Humboldt an Natorp gerichtete Briefe (gedruckt in der Biographie Natorps von O. Natorp, S. 82 ff.) beweisen nicht nur, wie man den Mann schätzte, sondern auch, mit welchem Ernst Humboldt seine Aufgabe erfafst hatte. »Seit dem ersten Augenblicke«, schreibt er, »da ich mich mit dem Gedanken an meinen jetzigen Posten beschäftigte, lag mir die Erziehung des Volkes, d. i. die Einrichtung der Land- und niederen Bürgerschulen, als der wirklich dringendste Teil meines Geschäftes und die Basis aller Erziehung, vorzüglich am Herzen, und ich empfinde eine wahre Beruhigung, hierin einen solchen Gehilfen zu erhalten.« Nach dem, was Dilthey im Art. Süvern der Allgemeinen deutschen Biographie aus den Akten mitteilt, hat Natorp hervorragenden Anteil an dem bekannten Süvern'schen Entwurf einer einheitlichen Organisation des gesamten preufsischen Schulwesens. Dem die Einrichtung der Elementarschulen behandelnden Teile des Entwurfs liegt eine von Natorp im Dezember 1812 an Süvern eingereichte »Instruktion« zu Grunde; auch stimmt der Entwurf in den Grundsätzen wie in wichtigen Einzelheiten mit Natorps sonst ausgesprochenen Überzeugungen genau überein. Seine nächste Aufgabe war indes, das kurmärkische Schulwesen, das damals nicht auf der Höhe des westfälischen stand, durch unmittelbar praktisches Eingreifen zu fördern. Und da ging er denn mit demselben unverdrossenen Eifer und derselben glück-

lichen Hand wie in seiner Heimat zu Werke. Auf unermüdlichen Inspektionsreisen überzeugte er sich vom Stande der Dinge, machte den Schullehrern das Unterrichten vor, führte sie in die neuen Methoden ein, sorgte auch für das Kleinste der äufseren Schuleinrichtung, rief Lehrerkonferenzen, Lesezirkel, wandernde seminaristische Kurse ins Leben u. s. f., und war so allenthalben bemüht, »den Übergang aus der vorigen Periode des Volksschulwesens in die jetzige befördern und an das bisherige Gute das in der neuesten Zeit gewonnene und bewährt gefundene Bessere auf eine nicht stürmische Weise anknüpfen zu helfen.« Das »Bessere« sind vornehmlich die Pestalozzischen Grundsätze; gegen den »neumodischen Schwindel«, die »pädagogische Sektiererei« der Pestalozzianer vom Schlage Aug. Zellers freilich wendet er sich nicht ohne Schärfe, und hebt dagegen das »bisherige Gute« besonders der von Rochowschen Richtung gebührend hervor. Ganz besonders nahm sich Natorp, »um das Schulelend bei der Wurzel anzugreifen«, der Lehrerbildung an; denn »eine jede Schule ist eine gute Schule, wenn der Lehrer ein guter Lehrer ist.« Von der Bedeutung des Berufs des Elementarlehrers ist Natorp ganz erfüllt, er nennt es ein »entsetzliches, höchst verderbliches Vorurteil«, wenn man dem Elementarlehrer einen niederern Rang anweist als dem Lehrer einer höheren Schulanstalt; ihm gilt eher das Umgekehrte. Sein Bestes aber hat er, nächst seinem persönlichen Wirken, den Lehrern geboten in seinem »Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde« (3 Bändchen 1811, 1813, 1816). Es war ein glücklicher Griff, die Grundzüge seiner Volksschulpädagogik nicht im trockenen Paragraphenton, sondern in der lebendigen Weise des persönlichen, brieflichen Austauschs unter unmittelbar beteiligten »Schullehrern und Schulfreunden« darzustellen. So ist das Werk nicht blofs ein wertvolles Zeugnis der damaligen Zustände und des damaligen Geistes, sondern reich an praktischen Winken, die noch dem heutigen Schullehrer von Nutzen sein können. — Nach wiederhergestelltem Frieden kehrte mit v. Vincke, der das Oberpräsidium von Westfalen erhielt, auch Natorp in die Heimat zurück; er kam 1816 als Oberkonsistorial- und Schulrat bei der Regierung, zugleich Gemeindeprediger, nach Münster. Noch 30 Jahre eines schönen Wirkens waren ihm hier beschieden, das zwar mehr auf kirchlichem Gebiete lag, aber ihn mit dem Schulwesen der Provinz in ständiger Berührung hielt. Besonderes Verdienst erwarb er sich um die Neugestaltung des Lehrerseminars zu Soest und um die Gesangspflege unter den Lehrern; wie auch der evangelische Kirchengesang der westlichen Provinzen ihm viel verdankt. 1836 wurde er Vice-Generalsuperintendent der Provinz. Am 8. Februar 1846 bereitete ein Nervenschlag seinem tätigen und in Tätigkeit fröhlichen, in Familie und Freundschaft reich beglückten Leben ein sanftes Ende. Die Lehrer Westfalens bewahren ihm ein treues Andenken. — Von noch nicht genannten Schriften ist als Ergänzung des »Briefwechsels« besonders wichtig: »Andreas Bell und Joseph Lancaster. Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart« (1817), worin die Vorzüge der deutschen, auf Pestalozzi fufsenden Elementarschule vor den neuen, vom Ausland her angepriesenen Systemen hell beleuchtet und dabei über methodische und organisatorische Fragen manch kräftiges Wort gesagt wird. Methodisch wertvoll ist ferner die »Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen« (1. und 2. Kursus 1813 und 1816, mehrfach aufgelegt). Auf die Pflege des Kirchengesangs und Orgelspiels beziehen sich: »Über den Gesang in den Kirchen der Protestanten« (1817); »Choralbuch für evangelische Kirchen« (Satz und Zwischenspiele von Rink, 1829); »Über Rinks Präludien« (1834).

2. Pädagogische Theorie. a) Grundplan. »Ich fange nicht am Ganzen, sondern nach einem das Ganze umfassenden Plane am Einzelnen an,« so bezeichnet Natorp einmal kurz die Eigenart seines Vorgehens. Dieser »das Ganze umfassende Plan« liegt in seinen Schriften deutlich vor. Die Schule ist 1. an sich, 2. im Verhältnis zur Gemeinde zu betrachten. In ersterer Beziehung sind die beiden Hauptstücke Unterweisung und Zucht. In Hinsicht der Unterweisung ist das Erste die Festsetzung der Lehrgegenstände; das Zweite die Abgrenzung der Kurse in jedem Fach,

und Festsetzung des in jedem Lehrfach und Kurs innezuhaltenden Stufenganges der Unterweisungen und Übungen, in dessen Befolgung das Wesen der Lehrmethode besteht; auf dieser Grundlage läſst sich dann drittens der vollständige Lehrplan aufstellen. Von der Methode wird (in »Bell und Lancaster«) noch die Lehrform unterschieden, als das Allgemeine, was bei allem Unterrichten auf jeder Stufe vorkommt: das Verfahren des Abfragens, der sokratischen Unterredung, des Vortrags usw. Doch beschränkt sich Natorp hier darauf, statt des Zwanges einer einzigen Lehrform die Mannigfaltigkeit der Formen, je nach den verschiedenen Zwecken des Unterrichts, und die Bewegungsfreiheit des Lehrers zu empfehlen, denn »in Fesseln kann sich kein Mensch gut bewegen, am wenigsten ein Schulmann«. Es ist bezeichnend für den Pestalozzianer, daſs er den Kern der Methode in dem »nach psychologischen Grundsätzen bestimmt abgemessenen Stufengang des Unterrichts« sieht. — Im »Grundriſs« lautet die Disposition einfacher: 1. Stoff des Schulunterrichts, 2. Schulmethodus d. i. innere Organisation des Unterrichts und der Zucht, 3. Schulpolizei d. i. äuſsere Organisation und Verhältnis zu Gemeinde und Staat.

b) Oberste Gesichtspunkte und Theorie der Lehrfächer. Auf Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten und Kräfte, nicht auf bloſse Entwicklung einer bestimmten Summe von Wissen, Kenntnis und Geschicklichkeit kommt es an; auf intensive, nicht auf extensive Bildung; auf Weckung der Selbsttätigkeit. Menschenbildung geht vor Berufsbildung. »Den absoluten Wert der Gegenstände des Unterrichts habe ich folglich mehr im Auge als den hypothetischen Wert derselben. Ich frage bei diesen Unterrichtsgegenständen eher: wird durch den Unterricht in diesen Punkten das Menschliche im Menschen ausgebildet? als: was für einen Nutzen für das bürgerliche Leben wird mir derselbe gewähren?« An sich ist die menschliche Natur einer gesunden Bildung wohl fähig, ja »nur der inwendige natürliche Mensch kann uns durch seine göttliche Kraft vor dem Verderben retten, welches uns negativ und positiv in den gewöhnlichen Schulen bereitet wird.« Daher ist seine Schule eine »allgemeine« Bildungsanstalt ganz im Geiste des Comenius: es soll »durchaus jeder Mensch ohne Unterschied seines künftigen Standes und Berufs zweckmäſsige Anleitung zu einer wahrhaft edlen und wohltätigen Bildung stufenweise darin empfangen«; die besondere Berufsbildung verlangt eigene Anstalten. (Dies der gründliche Unterschied der Natorpschen Stadtschule von der Realschule Heckers.) So fordert Natorp nachdrücklich volle Menschenbildung auch für das weibliche Geschlecht; er empfiehlt Vereinigung der Geschlechter in Einer Schule. — Die menschlichen Grundkräfte also sollen entwickelt werden; welches sind diese? Natorp entscheidet, ganz als Rationalist: das »Denkvermögen, im weiteren Sinne genommen«, ist die Grundkraft, »der Grund aller Tätigkeiten und Regungen des menschlichen Geistes«. Denn »der menschliche Geist ist nur Einer, und nur Eine die Grund- oder Urkraft desselben«. Das, was man Gefühls- und Begehrungsvermögen nennt, wird von selbst gebildet, wenn dem Denken nur die gehörige Richtung gegeben wird auf das, was wahr, schön, recht, gut und edel ist. Darin treffe Pestalozzi ganz mit v. Rochow zusammen. — Der Weg Pestalozzis war nun, die Elemente der Bildung eben auf die menschlichen Grundkräfte zu stützen. Im gleichen Sinne ist für Natorp die »Elementarschule« die von den »Elementen der Menschenbildung« ausgehende. Und er versteht diese im ganzen wie Pestalozzi: Lesen und Schreiben sind nicht »Hauptunterrichtsgegenstände«, sondern nur zu einem Hauptunterrichtsgegenstand Gehöriges, nämlich Lesen, Rechtschreiben und Denkübungen gehören zum Sprachunterricht, Schreiben als bloſses richtiges Nachbilden der Schriftzeichen zum Zeichnen und nebenbei zur mathematischen Vorübung; in der Mathematik wird die in Pestalozzis Sinn elementare von der wissenschaftlichen Geometrie unterschieden, und so durchweg das Grundbildende betont, auch mit Pestalozzi und Comenius die anschauliche Lehrweise der symbolischen (d. h. wörtlichen) vorgezogen. Zu einer eigentlichen Ableitung der Lehrfächer nach dieser Idee kommt es jedoch so wenig wie bei Pestalozzi. Die Fächer sind: aus dem Gebiete der Wissenschaften Mathematik,

gemeinnützige oder Realkenntnisse aus den Fächern der Naturkunde, Gewerbkunde, Erdkunde und Geschichte, ferner Religion; aus dem Gebiete der Geschicklichkeiten Musik und Zeichnen; dazu Gymnastik, deren Bedeutung Natorp im Geiste von Jahn und Arndt würdigt. Die Stadtschule steckt in gleicher Richtung ihre Ziele nur höher; Naturkunde, Technologie, Bürgerkunde werden selbständige Fächer.

c) »Elementarisches Verfahren.« Es besteht aus 1. Zerlegung des Lehrgegenstands in seine Elemente oder Bestandteile, wodurch man »den naturgemäfsen Gang kennen lernt, welchen in jedem Lehrfache die Unterweisung nehmen mufs«, und 2. Wiederzusammensetzung des Gegenstands aus seinen Bestandteilen vom ersten Anfangspunkte an. In jedem Fach sind zuerst die »Haupt- oder Grundteile« aufzusuchen (z. B. beim Gesang: Rhythmik, Melodik, Dynamik), dann die Ordnung und Folge, in der die Elemente eines jeden Hauptteils zusammengesetzt und untereinander verbunden werden müssen. Daraus ergeben sich dann die Kurse und der Stufengang des Unterrichts. (Ein sehr reines Beispiel gibt Natorps Gesanglehre.) So kann dann der Unterricht seinen geregelten, festen Gang gehen; Lehrer und Schüler tun, was sie tun, mit deutlichem Bewufstsein, und alle Arbeiten erhalten das Gepräge einer gewissen Vollkommenheit; ja der Schüler, der die Methode und den Gang der Unterweisung richtig erfafst hat, wird fähig, selbst wieder Kinder methodisch zu unterweisen. — Nur in diesem sachlichen Sinne baut Natorp auf die »Methode«; sonst betont er, wie gesagt, die Bewegungsfreiheit des Lehrers und Achtung der Individualität des Schülers. Habe Pestalozzi von einem Mechanisieren des Unterrichts gesprochen, so habe er es nur so gemeint; er hätte freilich besser den Ausdruck Organisieren gebraucht. Jedenfalls habe er niemals eine Schule als ein Maschinenwerk angesehen, sein Hauptbemühen gehe vielmehr dahin, allen geistlähmenden Mechanismus aus den Schulen zu verbannen. Und nur so entspreche es überhaupt der »höheren Idee, welche wir Deutsche von einer Volksschule haben«.

d) Zucht. Nach seiner Auffassung der Denkkraft als einziger Grundkraft im Menschen überrascht es nicht, dafs nach Natorp der recht erteilte Unterricht schon »der bedeutendste Teil der Erziehung« ist. Doch beachtet er sehr, dafs die Schule eine erziehende Wirkung schon an sich als Verein, als »kleiner Staat«, kurz als eine Form der Gemeinschaft übt. Sie ist eine »Darstellung des bürgerlichen Lebens im kleinen«, und wiederum ein Abbild des häuslichen Vereins. Besonders wird das Verhältnis des Lehrers zum Schüler durchaus als väterliches gedacht. Immer aber gilt als erster Grundsatz der Zucht die Achtung der Vernunft im Zögling. Unter Voraussetzung allerdings von Klassen bis zu höchstens 20 Schülern verwirft Natorp sogar grundsätzlich alles Strafen und Belohnen, alle Reizung des Ehrgeizes; man sollte, wie Pestalozzi das Beispiel gegeben habe, die Schüler ohne Lob und Tadel allein nach Mafsgabe ihres Talents unterweisen und einen jeden nicht mit anderen, sondern mit sich selbst wetteifern lehren. Vollends wendet er sich gegen alle unmenschlichen und entehrenden Strafmittel; die Mifshandlung der Unmündigen ist ein doppeltes Verbrechen, gegen den Menschen im Kinde und gegen das Kind im Menschen.

e) Schulorganisation. In einem nach der Schlacht bei Leipzig geschriebenen Briefe erwartet Natorp als Wirkung der Befreiungskriege eine Umgestaltung des Volksschulwesens von Grund aus, durch die es »in eine vernünftige Beziehung zum Staate und Volke gebracht« werde. Den Grundgedanken des streng einheitlichen Aufbaus des gesamten nationalen Bildungswesens scheint er direkt Comenius zu entnehmen. Im »Grundrifs« tritt dieser Gedanke klar hervor, er ist ebenso leitend im Süvernschen Entwurf, auf den auch jener Brief hindeutet. Die öffentlichen und allgemeinen Schulanstalten, heifst es in den grundlegenden Paragraphen des Entwurfs, bezwecken die allgemeine Bildung des Menschen an sich, nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten; sie bilden, als Stamm und Mittelpunkt für die Jugenderziehung des Volkes, die Grundlage der gesamten Nationalerziehung. Allgemeine Elementarschule, allgemeine Stadtschule und Gymnasium sollen »wie eine einzige grofse Anstalt

für die National-Jugendbildung betrachtet werden«, es mufs daher ihre ganze Anlage auf einem in sich übereinstimmenden System der letzteren beruhen u. s. f. In solcher Gesinnung tritt Natorp entschieden für die Schule als Staatsanstalt ein, nicht blofs, weil »eine Verwaltungsart, welche mit der Verfassung und den übrigen Einrichtungen im Lande in einem genauen Zusammenhange steht, ein festeres und kräftigeres Bestehen haben mufs« als auch die beste private Verwaltung, sondern vor allem, weil nur sie die Unabhängigkeit der Schule vom Gegensatz der gesellschaftlichen Klassen, die Erhaltung einer gewissen Gleichheit wenigstens auf dem geheiligten Boden der Menschenbildung sichern kann. Von Freischulen für die armen Volksklassen kann überhaupt bei uns nicht die Rede sein; die deutschen Volksschulen stehen als wirkliche Volksschulen da; man kennt in ihnen so wenig wie auf den Turnplätzen den Unterschied der Stände. »Volksschulen heifsen sie nicht, weil sie für die verwahrloste Jugend aus den gemeinsten Klassen der Nation bestimmt sind, sondern weil sie die Jugend aus der Gesamtheit des Volks ohne Unterschied des Standes und des künftigen Berufs in den Elementarunterricht aufnehmen;« was die überaus heilsame Folge habe, »dafs weniger Pöbel unter uns aufwachsen kann«. — Damit steht freilich in schneidendem Kontrast das Urteil eines kundigen Amerikaners über die heutige deutsche Schule (Rep. of the Comiss. of Ed., Washington 1888/89, I. S. 33 f.): »Nirgends in Deutschland gibt es ein System nationaler Schulen. Verschiedene Gesellschaftsschichten haben in Deutschland verschiedene Schulen.«

f) Stellung der Schule zur Religion. Diesterweg führt als Zeugen für den von ihm befürworteten »undogmatischen interkonfessionellen Religionsunterricht auch Natorp an. Seine freie, etwa zwischen Herder und Kant die Mitte haltende Auffassung des Christentums liefs ihm die Kluft zwischen den christlichen und zwischen diesen und dem jüdischen Bekenntnis nicht allzu grofs erscheinen; andrerseits war der Streit der Bekenntnisse das Haupthindernis der ihm vor Augen stehenden nationalen Gestaltung des Schulwesens. Die Schulen sollen allgemeine Erziehungsanstalten für die Jugend sein, daher darf der Gegensatz der Bekenntnisse auf sie keinen Einflufs haben. »Von Kirchentum und Sektentum mufs eine allgemeine Schule durchaus frei bleiben.« Der eigentlich konfessionelle Unterricht ist Sache der Religionslehrer der verschiedenen Bekenntnisse. Der allgemeine Unterricht soll weder Katechismus noch biblische Geschichten zu Grunde legen; die Unterweisung ist vielmehr auf der unteren Stufe rein moralisch und mehr auf Beispiel und Übung als auf Lehre gestellt; auf der oberen ist sie Vernunftlehre, bis zu den einfachsten Sätzen der Moral- und Religionsphilosophie; das Leben Jesu dient dazu, »das Ideal reiner Moralität und wahrer Religiosität in den jugendlichen Herzen zu begründen«. Aufs schärfste bekämpft Natorp die Auffassung der Religion als einer Stütze der Autorität. Mafsgebend ist ihm allein der »vernunftgemäfse Inhalt« der »Religion Jesu«, die er mit Herder unterscheidet von der »Religion an Jesum« d. i. »Anbetung seiner Person und seines Kreuzes«. Religiosität geht aus der moralischen und ästhetischen Bildung hervor, nicht umgekehrt. — Mit diesen Sätzen geht Natorp selbst über Herder hinaus, und zwar in der Richtung Kants. So weist er scharf die eudämonistischen Grundsätze ab: Tugend soll als Pflichtgebot und Gesetz Gottes, aber nicht als »positives statutarisches Landrecht« gelehrt werden. So beruft er sich denn auch, neben Herder und Jacobi (»Es ist nur ein Lumpenkram um alle gelernte Religion und alle gelernte Moral!«) auf Kant und Pestalozzi. Sein Christentum ist wie das Herders (nach Haym; s. d. Art. Herder, Bd. 4, S. 278) »herzlicher Rationalismus mit einem starken Beisatz tiefen Empfindens und idealistischer Hoffnungen«, doch mit Ersetzung des Herderschen Eudämonismus durch den strengen Pflichtbegriff Kants.

Literatur: Die genannten Schriften Natorps, aufser dem »Grundrifs«, der auch in Bibliotheken selten, sind noch käuflich bei G. D. Bädeker, Essen. Ebenda die anziehend geschriebene Biographie: »B. Chr. Ludwig Natorp, Ein Lebens- und Zeitbild aus der Geschichte des Niedergangs und der Wiederaufrichtung Preufsens in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts« von O. Natorp, 1894. Über die

Pädagogik Natorps: P. Natorp, in den Monatsh. d. Comenius-Ges., Nov. 1895 (sep. in »Vorträge und Aufsätze aus der C.-G.« 3. Jahrg. 2. Stück. Berlin. Verl. d. C.-G. 1895); dabei ein tunlichst genaues Verzeichnis der Schriften Natorps.

Marburg. P. Natorp.

Naturaliensammlung

s. Beschäftigung

Naturbeobachtung

1. Begriff. 2. Aufgabe und pädagogischer Wert. 3. Beobachtungsstoff. 4. Methode. 5. Technik: technische Hilfsmittel im engeren Sinne (Apparate usw.), Exkursionen, Beobachtungsaufgaben, Aufzeichnungen.

1. Begriff. Unter Naturbeobachtung verstehen wir die Tätigkeit, die sich auf das unmittelbare Kennenlernen von Veränderungen der natürlichen Dinge erstreckt, auf ihr allmähliches Werden und Vergehen, auf den Verlauf periodischer oder zeitlich unregelmäfsig eintretender Naturerscheinungen, auf die Lebensäufserungen der organischen Geschöpfe, auf die Erde als einen lebendigen Organismus überhaupt. Meistens in diesem Sinne tritt der Begriff »Naturbeobachtung« in der pädagogischen Literatur der letzten Jahrzehnte auf. Obschon die älteren Schriften nicht frei sind von Auslassungen über den Wert des Naturbeobachtens, so ist die Überzeugung von seiner hohen pädagogischen Bedeutung doch erst seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine allgemeinere geworden. Eine Betonung des beobachtenden Moments wird man in keinem der Artikel des vorliegenden Werkes, welche die einzelnen naturwissenschaftlichen Unterrichtszweige behandeln, vermissen; aber es erscheint zweckmäfsig, die einschlägigen Überlegungen zusammengefafst und geordnet zu überblicken.

2. Aufgabe und pädagogischer Wert. So verschiedenartig auch von den einzelnen Methodikern der Zweck des naturkundlichen Unterrichts formuliert wird, so sind doch die meisten darin einig, dafs ihm folgende Aufgabe zufalle: Die Jugend mufs durch selbständige Wahrnehmungen zu der Überzeugung geführt werden, dafs die Natur ein einheitliches, wohlgeordnetes, sich stets fortentwickelndes Ganzes ist, dem auch der Mensch angehört. Diese Überzeugung kann aber nur dadurch erlangt werden, dafs man diejenigen Gesetze zu erfassen sich bestrebt, denen das Dasein des einzelnen Naturteiles unterworfen ist und dafs man denjenigen Kausalbeziehungen nachgeht, welche die Naturdinge zu einem organischen Ganzen verknüpfen. Eine vollständige Einsicht kann zwar überhaupt nicht erzielt, aber mindestens kann ein Verständnis derart angebahnt werden, dafs der Erwerb gereifterer Urteile in späteren Jahren wohl erwartet werden darf. Um so sicherer, je vielseitiger das Interesse für die Natur erweckt, je stärker es befestigt, je mehr dem Zögling ein unegoistischer Umgang mit der Natur zur Gewohnheit wurde. Werden diesem Ziele gemäfs von der Erziehungsschule die Stoffe gewählt und behandelt, so erscheint im pflanzen- und tierkundlichen Unterrichte die Systematik mit den sie begründenden genauen Formen-Untersuchungen, Beschreibungen, Gruppierungs- und sog. analytischen Bestimmungsübungen nur als ein, wenn auch nie zu entbehrendes Hilfsmittel zum Zwecke der Übersicht über die Formenmenge, an der ja auch viele schon ihre Genüge finden. Ein wirkliches Verständnis dagegen von den Pflanzen und Tieren als Organismen, die wechselseitig sich beeinflussen und aufeinander angewiesen sind, kann nur durch zahlreiche Beobachtungen über die Funktion ihrer Organe und über die Wechselbeziehungen gewonnen werden. Ebenso haben über die Auffassung der jeweiligen physikalischen Eigenschaften und Lagerungsverhältnisse der Mineralien, Gesteins- und Bodenarten hinaus die mineralogischen und geologischen Unterweisungen reichlich Bedacht zu nehmen auf ihre vom Zögling in der Natur selbst aufzufindenden Veränderungen, sowie auf ihre Beziehungen zum Pflanzenleben. Auch darin herrscht in der Didaktik Übereinstimmung, dafs die nur im Klassenzimmer betriebene Physik und Chemie kaum mehr als einen zweifelhaften formalen Nutzen gewähren kann. Vielmehr mufs die Naturlehre einerseits durch die Berücksichtigung der Vorgänge im Kulturleben der Menschheit hier unterrichtliche Ausgangspunkte, dort Bestätigungen und Anwendungen, überall aber

Ausblicke auf die Möglichkeit noch gröfserer kultureller Fortschritte aufsuchen; andrerseits hat sie sich beobachtend an die freie, vom Menschen nicht beeinflufste Natur zu wenden, aus gleichen Gründen, zugleich aber, um einen Einblick in die überall gleich waltenden Kräfte und Gesetze zu gewinnen. — Es bedarf keiner gröfseren Spezialisieruug, um inne zn werden, wie unentbehrlich die Naturbeobachtung neben der morphologischen Betrachtung ist, um die Erreichung des oben dargestellten fachwissenschaftlichen Hauptziels der Naturkunde zu ermöglichen. Nun brauchen wir blofs daran zu erinnern, dafs es eine Aufgabe des geographischen Unterrichts ist, die Gegenstände und Vorgänge der Natur in ihren ursächlichen Beziehungen im steten Hinblick auf die Erde als Wohnplatz des Menschen kennen zu lernen, um weiter einzusehen, dafs planmäfsig angestellte Beobachtungen in der Heimat zum allseitigen Verstehenlernen ferner Erdräume unabweisbar sind.

Alle vor unseren Augen sich vollziehenden Veränderungen in der Natur, namentlich aber die Lebensäufserungen der Tiere, erregen schon in der frühesten Jugend unmittelbares, lebhaftes Interesse. Wird dieses vom ersten Unterrichtsjahre an wach erhalten, werden — zunächst im kindlichen Geiste, dann mit wachsenden ernsteren, zuletzt wissenschaftlichen Anforderungen — Beobachtungen in allen naturkundlichen Richtungen fortlaufend ausgeführt, so kann nicht ausbleiben, dafs die Gegenstände selbst, die wiederholt Betrachtungen unterworfen werden, um neue Entwicklungsstadien, irgendwelche Beeinflussung durch andere Naturwesen und dergl. festzustellen, ein höheres Interesse gewinnen auch hinsichtlich solcher körperlicher Eigenschaften, die sonst vielleicht ganz unbeachtet geblieben wären. Wenn aber einmal eine Reihe von gut gewählten Beobachtungen die erwünschten Ergebnisse geliefert haben, so bildet sich im Zögling von selbst die Neigung, ähnliche Untersuchungen gelegentlich selbständig zu unternehmen, in der Erwartung, bei gleich sorgsamer Durchführung ebenfalls zu befriedigenden Resultaten zu gelangen. Aber es kommt vor, dafs diese Neigung bei einzelnen Schülern erst spät oder gar nicht eintritt. Die Schuld daran trägt in manchen Fällen ein falsch gehandhabter Unterricht, der vorausging; dieser unterdrückte mit dem Ballast von unnötigen terminologischen Ausdrücken und langweiligen schablonenhaft pedantischen Betrachtungen beim Zerpflücken von Pflanzenteilen das Naturinteresse samt dem in jedem normalen jugendlichen Geiste wurzelnden Forschungssinn. Letzteren rege zu erhalten, recht zu nähren und auf gute Ziele zu führen, ist eine sehr wichtige Aufgabe des Erziehers. Nicht blofs erweist er sich, wie bereits erwähnt, erfolgreich zur Erweckung des morphologischen nteresses, welches wieder zur Gewinnung tüchtiger systematischer Kenntnisse nötig ist — auch in anderen Richtungen breitet sich, gerade von der vorwiegend spekulativen Betrachtungsweise ausgehend, das naturwissenschaftliche Interesse weiter aus. Unvermerkt stellt sich z. B. die ästhetische Naturbetrachtung ein, die fern vom egoistischen Nützlichkeitsstandpunkte, sich auch auf solche Gebilde und Erscheinungen der Heimat erstreckt, die sich nicht anspruchsvoll hervordrängen und daher von vielen unbeachtet bleiben.

3. Beobachtungsstoff. Welche Gegenstände und Erscheinungen der Heimat planmäfsig zu beobachten sind, zeigt folgende kurze Übersicht:

I. Astronomische Beobachtungen. Sonne: Gestalt; Gröfse, Farbe, Glanz zu verschiedenen Zeiten; Sonnenflecken; Richtung und Länge des Schattens an Bäumen, Stangen usw.; Aufgang und Untergang (Ostpunkt, Westpunkt, Morgen- und Abendweite), Morgen- und Abendrot; Gestalt und Richtung des scheinbaren Laufs (Tagebogen), Mittagsstand, Bestimmung der Himmelsgegenden durch Sonnenstand und Uhr. — Mond: Gestalt, Gröfse, Farbe, Höfe; Bewegungsrichtung, Bahn, Stellung zur Sonne. Mond- und Sonnenfinsternis. — Sterne: Stellung, Bewegungsrichtung, Bahn, Aufgang, Untergang; Licht der gerade sichtbaren Planeten, Stellung derselben zu anderen Sternen; Kometen, Sternschnuppen.

II. Meteorologische Beobachtungen. Luftwärme zu verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, Tages-, Monats- und Jahresmittel, Temperaturextreme; — Luftdruck; — Wind nach Richtung (Vorherrschen gewisser Richtungen), Stärke, Wirkungen; —

Feuchtigkeitsgehalt, Verdunstungsgröſse; — Bewölkung des Himmels, Gestalt, Farbe, Bewegungsrichtung, Bewegungsgeschwindigkeit der Wolken; — Nebel; — Regen nach Richtung (vorherrschende Richtung), Regenmenge, Wirkungen; Regenbogen; — Tau, Reif, Rauhfrost; — Schneeflocken, Volumen des Schmelzwassers, Wirkungen des Schnees; — Graupeln, Schloſsen, Hagel; — Gewitter.

III. Geologische, mineralogische (physikalische und chemische) Beobachtungen. Verwitterung fester Erdrindemassen, Auflösen von Gesteinen und Mineralien, Messen der Bodentemperatur in verschiedenen Tiefen; Wasserstand, Wassertemperatur, Wellenbewegungen, Flieſsgeschwindigkeit an den Ufern, in der Mitte, bei hohem und bei niederem Wasserstande; durchnagende, abnagende, transportierende und wiederabsetzende Tätigkeit des flieſsenden Wassers (Delta-, Nehrungen-, Schichtenbildung); Wassermengen einer Quelle, die in einem bestimmten Zeitraume zu Tage treten; Grundwasserstand; Gefrieren des Wassers, Auftauen, mechanische Wirkungen hierbei.

IV. Botanische Beobachtungen. Bildung und Wachstum der Wurzeln; Wachstum des unterirdischen und oberirdischen Stengels, Klettern und Ranken; Lage der Laubblätter im Knospenzustande, Zeit der Entfaltung, die Herbstfärbung, der Abfall der Laubblätter; Beobachtung der Blattstellung mittags, abends, bei Regen; das Ablaufen des Regens; Einwirkung der Sonnenstrahlen, starken Windes, niederer Pflanzen, der Insekten und anderer Tiere; Aufblühen, Blütezeit, Blütedauer; Schutzeinrichtungen und Schädigungen der Blüte; Stäuben und Insektenbesuch; Fruchentwicklung; Verbreitung der Samen; Keimen; Wirkung einseitiger Belichtung und sonstige Abhängigkeit der Pflanzen vom Standorte; langsam und schnell wachsende Pflanzenarten; Lebensdauer der Pflanzen; Wald, Wiese, Feld, Garten nach ihren wechselnden Lebenszuständen im Jahreslaufe und die Kulturtätigkeit des Menschen; phänologische Beobachtungen.

V. Zoologische Beobachtungen. Körperhaltung von Tieren beim Ruhen und bei der Fortbewegung; Art und Schnelligkeit der Fortbewegung, Fuſsspuren; Erwerb und Aufnahme der Nahrung; Anpassung an Winterkälte und Sommerwärme; Schutzeinrichtungen und Waffen des Tierkörpers; Beweise für die Schärfe der Sinnesorgane; Beobachtung von Entwicklungszuständen des Individuums; Freunde und Feinde; Ausdruck der Freude und der Angst; Sorge für die Nachkommenschaft; Wohnungsbau; Beweise von Anhänglichkeit, Zutraulichkeit, Gelehrigkeit; Wanderungen; phänologische Beobachtungen.

VI. Beobachtungen auf dem Gebiete der klein- und groſsgewerblichen Tätigkeit des Menschen.

VII. Astronomische und atmosphärische, geologische und hydrographische, botanische und zoologische Erscheinungen und der Mensch in ihren Abhängigkeitsverhältnissen.

4. Methodik und Technik. Wie beim naturkundlichen Unterricht überhaupt, so kann erst recht bei diesem wichtigen Arbeitsteile desselben nur die analytische Methode gerechtfertigt werden. Besteht auch hierüber in der Theorie keine Meinungsverschiedenheit, so kommt es doch nicht selten vor, daſs zu einem ruhigen, ausharrenden Verfolgen einer Naturerscheinung nicht die nötige Zeit gewährt wird, daſs wegen ungenügender Formulierung der Beobachtungsaufgabe oder weil gewisse störende Einflüsse vorher nicht benutzt waren, die rechte Aufmerksamkeit fehlt, daſs daher das erwünschte Ergebnis wohl von einigen selbständig gefunden, von den übrigen jedoch bloſs nachgesprochen wird. Mancherlei Fragen und Aufforderungen sind vor und während der Beobachtungstätigkeit erforderlich, teils um die Selbsttätigkeit aller Beteiligten in die richtigen Wege zu leiten und die Aufmerksamkeit von etwa eintretenden Begleiterscheinungen nebensächlicher Art abzuwenden, teils um sich von der Richtigkeit des bei der analysierenden Betrachtung gewonnenen Einzelergebnisses zu überzeugen oder um vor übereilten Schluſsfolgerungen zu warnen. Wird alles aufgewandt, um die Beobachtungsfähigkeit des Schülers zu erhöhen, wird er stets zu vorsichtigem Schlieſsen und Urteilen angehalten, so ist die Methode die rechte.

Die technischen Beobachtungshilfsmittel im engsten Sinne des Wortes und die im Hinblick auf die gekennzeichnete Methode zu treffenden Veranstaltungen sind sehr

mannigfaltig und erheben an das organisatorische Geschick des Lehrers keine geringen Anforderungen. Den chemischen und physikalischen Experimentalunterricht (wie auch oben in der Stoffübersicht) ausschliefsend, geben wir hier die Hauptgesichtspunkte.

1. Von den Hilfsmitteln zur Ausführung der Beobachtungen. a) Wie im Artikel »Heimatkunde« angegeben worden ist, gehören zu ihrem geographischen Teile Beobachtungen am Himmel. Sie sind zur Orientierung auf der Erde unentbehrlich, leiten zum Verständnis der Tages- und Jahreszeiten und bilden fernerhin den Ausgangspunkt zur Erklärung unseres Sonnensystems. Die schon im ersten Schuljahre anzustellenden Beobachtungen bedürfen keiner besonderen Hilfsmittel. Später sind bei genauerer Beobachtung des Sonnenstandes häufig Messungen am sog. Schattenmesser vorzunehmen, einem lotrecht aufgestellten, etwa 10 cm hohen Stabe, der später Anlafs zur Anfertigung einer Sonnenuhr gibt. Will man genauere Vorstellungen über die scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper gewinnen, so ist eine Vorrichtung wie das nach den Angaben des Referenten konstruierte »Sternrohr« nicht gut zu entbehren. Es ist ein in vertikaler und horizontaler Ebene drehbares Rohr, dessen Drehung auf zwei entsprechenden Gradkreisen abgelesen werden kann. Man überzeugt sich mittelst des Apparates, wieweit ein Körper am Himmel in einem bestimmten Zeitraum fortgerückt ist; bestimmt zu verschiedenen Tages- und Jahreszeiten die Sonnenhöhe und vergleicht die Ergebnisse mit den Ablesungen am Schattenmesser; man nimmt den Mittagsstand der Sonne ins Rohr, läfst den Apparat unverrückt stehen und sieht am Abend zu, ob man bei einer Drehung des Rohres um 180° den Polarstern hindurchsieht bezw. welche Abweichung stattfindet u. dergl. m. Auch zu Demonstrationen über die Veränderung des Sehwinkels je nach dem Abstande von dem beschauten Gegenstande, also zu propädeutisch-perspektivischen Zwecken läfst sich der Apparat gut verwenden, während er gleichzeitig im jugendlichen Geiste geodätische Zielpunkte und das Bedürfnis eines exakter gebauten Instrumentes entstehen läfst, das später, in Sekunda oder Prima, als Theodolit auftritt. Der Kompafs und die verstellbare Sternkarte, letztere vorwiegend für die Privatbeobachtungen des Schülers, sind fleifsig zu gebrauchen, während Apparate wie Tellurien, der Mangsche Universalapparat u. dergl. erst nach dem mehrere Jahre fortdauernden selbständigen Kennenlernen der astronomisch-geographischen Erscheinungen verwendet werden sollten. Das Verständnis und die Handhabung des Sextanten fällt den oberen Klassen höherer Lehranstalten zu.

b) Wer im geographischen Unterricht auf den oberen Lehrstufen ein deutliches Bild der klimatischen Verhältnisse eines Landesgebietes entwerfen will, stöfst meist auf Unwissenheit oder doch Unsicherheit der Schüler in den meteorologischen Erscheinungen der Heimat. Ohne eine genaue Kenntnis derselben kann aber auf ein wirklich klares Verständnis der klimatischen Verhältnisse in der Ferne nicht gerechnet werden. Die blofse Übermittlung der zur klimatischen Charakteristik der Heimat notwendigen Gröfsen wäre ganz falsch. Die Schüler müssen durch fortlaufende Beobachtungen die mittlere Temperatur mehrerer Zeiträume selbständig gewinnen, die Niederschlagsmengen selbst bestimmen, ingleichen den Luftdruck, die vorherrschenden Windrichtungen u. s. f. Erst dann, wenn solche Gröfsen selbst erarbeitet worden sind, verbindet sich mit ihnen der richtige Vorstellungsinhalt. Die Beobachtung von Witterungserscheinungen beginnt das Kind schon von selbst, bereits vor dem Eintritt in die Schule; es kann auch angenommen werden, dafs sie fernerhin nicht ganz unterbleibt. Aber nie sind die so gewonnenen Vorstellungen scharf genug, als dafs auf ihnen weitergebaut werden könnte. Die Schule hat demnach die Pflicht, zu gröfserer Genauigkeit anzuleiten. In den untersten Schuljahren genügen kurze mündliche Berichterstattungen; der Lehrer hat die Aufgabe, durch interessevolles Eingehen auf das Gebrachte, durch kleine Zusammenstellungen und Aufdeckung der einfachsten ursächlichen Beziehungen die Freude an solcher Arbeit zu erhalten und zu erhöhen. Das bei wachsender Einsicht eintretende Bedürfnis nach exakter Gestaltung der Beobachtung führt zur Anwendung des Thermometers, des Regenmessers, des Barometers,

einer genaueren Berücksichtigung der Windrichtung an Wetterfahne und Wolken, sowie der Windstärke, zur Beobachtung hygroskopischer Körper und zur Feststellung der Verdunstungsgröfse, zu umsichtigerer Auffassung auch der nicht täglich sich darbietenden Erscheinungen, zu reiferen Schlüssen über die Wechselbeziehungen. Diese Beobachtungen, die als eine wichtige Aufgabe dem heimatkundlichen Unterricht angehören, sollten nicht, wie es leider an den meisten Schulen geschieht, mit dem Beginne des geographischen Unterrichts eingestellt werden, vielmehr unter Benutzung der inzwisehen im physikalischen Unterricht erworbenen Kenntnisse bis ans Ende der Schulzeit fortdauern. So würden die schon genannten Instrumente in präziserer Ausführung (das Thermometer im pflanzen-geographischen Interesse auch zur mehrmaligen Messung der Bodentemperatur und in veränderter Ausstattung zur Beobachtung des Ganges der Wassertemperatur), aufserdem Hygrometer, Psychrometer, Atmometer in Benutzung kommen und es würde nicht nur von deren Prinzip gelegentlich in der Physikstunde die Rede sein. Woher aber die Zeit nehmen zu allen diesen Dingen? Zur Gewinnung eines Mafses für die meteorologischen und die Naturbeobachtungen überhaupt, den vielseitigen übrigen Unterrichtsanforderungen gegenüber, vergegenwärtigen wir uns, dafs es sich hier handelt 1. um die pädagogische Aufgabe, die Jugend an eine ständige unegoistische Naturbeobachtung zu gewöhnen und ihr hiermit eine für das ganze Leben heilsame Mitgift mit auf den Weg zu geben; 2. um methodologische Disziplinierung der Beobachtungstätigkeit selber; 3. um die notwendige Berücksichtigung der didaktischen Propädeutik. Dann wird man nicht annehmen können, dafs wir fordern wollten, es müsse tagtäglich und alle Schuljahre hindurch z. B. eine dreimalige Thermometer- und Barometerablesung gemacht werden. Aus einigen Veröffentlichungen müssen wir schliefsen, dafs hier und da solche Bestrebungen vorliegen. Ein derartiges Übermafs ist unbedingt schädlich. Es genügt, wenn die atmosphärischen Beobachtungen als Klassenarbeit auf verschiedenen Altersstufen einmal einen Monat hindurch mit Vollständigkeit angestellt, gebucht und untereinander in Beziehung gebracht werden, einmal im Schulleben auch während eines ganzen Jahres. Die Ergebnisse mögen auch mit denjenigen von wissenschaftlichen Stationen verglichen und die Methoden und Zwecke der letzteren den Schülern zum Verständnis gebracht werden. Übrigens lehrt die Erfahrung, dafs bei einigem organisatorischen Geschick des Lehrers unter den Schülern eine Arbeitsteilung möglich ist, bei der viel geleistet werden kann, ohne den einzelnen zu ermüden oder von anderen schulischen Verpflichtungen abzulenken.

c) Den Schülern Gelegenheit zu einer erfolgreichen Beobachtung des Tier- und Pflanzenlebens zu verschaffen, ist die Lehrerwelt stets bemüht gewesen. Veranstaltungen dieser Art zu unterrichtlichem Gebrauche sind die Pflege der Pflanzen im Zimmer (vergl. Art. »Blumenzucht«), die Anstellung pflanzenphysiologischer und biologischer Versuche im Zimmer (vergl. Art. »pflanzenphysiologische Beobachtungen«), die Einrichtung von kleinen Terrarien und Aquarien, sowie der Schulgarten (s. Art. »Schulgarten«). Der Wert dieser Hilfsmittel, die in Volks- und höheren Schulen immer mehr Aufnahme finden, ist um so höher zu bemessen, je gröfser die Beobachtungsmöglichkeit der Objekte für den einzelnen Schüler ist, je öfter und je näher er also in der unterrichtsfreien Zeit den betreffenden Gegenstand beschauen kann. Von Wichtigkeit ist ferner, dafs die Pflege der Tiere und Pflanzen den Schülern selbst obliegt. Dafs bei kleinen Formen Lupe und Mikroskop in Benutzung kommen müssen, sei der Vollständigkeit halber erwähnt.

d) Die Exkursionen (s. die Artikel »Exkursionen«, »Heimatkunde« und »Schulreisen«) können bei zielbewufster Organisation für die Beobachtungstätigkeit von unersetzlichem Werte sein. Wenn auch selbstverständlich um so mehr von ihrer Einwirkung zu erwarten ist, je geringer die Anzahl der teilnehmenden Personen, so erweisen sich doch für einzelne Beobachtungsziele auch Lehrausflüge mit starken Klassen von Nutzen, z. B. behufs Anleitung zur Beobachtung der geologischen Wirkungen des Wassers oder anderer Objekte, die von einer Mehrzahl zugleich an-

schaubar sind, wie ganzer Landschaftsstücke, deren natürliche Beeinflussung in irgend einer Hinsicht erörtert werden soll. Vorwiegend wird es für grofse Klassen ein naturwissenschaftlich-geographisches Ziel sein, auf das ein Beobachtungsausflug im engeren Sinne des Wortes gerichtet sein kann. Auch solche Erscheinungen, die wegen der Kleinheit des Erscheinungsfeldes oder aus einem anderen Grunde nur von einigen der teilnehmenden Schüler auf einmal aufgefafst werden können und daher durchschnittlich der gelegentlichen Beobachtung des einzelnen überlassen werden müssen, dürfen nicht unbeachtet bleiben. Denn diejenigen Schüler, denen sie entgingen, werden hierdurch zu ihrer späteren gelegentlichen Beachtung auf selbständigen Wegen mehr angeregt, als wenn ihnen eine Aufforderung im Klassenzimmer geworden wäre. Handelt es sich aber um eine kleine Gruppe von Zöglingen, so kann die Beobachtungsarbeit gar nicht oft genug hinaus in die freie Natur verlegt werden. Übrigens wird eine heimatkundliche oder systematisch-botanische Exkursion unter Führung eines kundigen Lehrers selten beendet werden, ohne dafs gleichzeitig eine wertvolle Naturbeobachtung auf ihr angestellt worden wäre.

2. Beobachtungsaufgaben. Auf der dem gesamten Naturunterricht zufallenden Pflicht, die Jugend zum Selbstanschauen der Natur und hierdurch zum möglichst selbständigen Erwerb von Kenntnissen und Erkenntnissen anzuleiten, folgt ganz von selbst die Notwendigkeit, Aufgaben festzustellen, welche die Selbsttätigkeit der Schüler auch in der schulfreien Zeit und immer gröfsere Selbständigkeit zu befördern geeignet sind. Es ist daher gewifs eine erfreuliche Tatsache, dafs man unter den neueren methodischen Schriften für Lehrer- und Schülerhand kaum noch eine findet, die nicht Beobachtungsaufgaben in unserem Sinne enthielte. Ein reiches System solcher Aufgaben, das der natürlichen Beschaffenheit des Unterrichtsortes entspricht und dem zu Grunde gelegten Lehrplane angepafst ist, wird ersprießliche Dienste leisten. Im einzelnen hat dasselbe Rücksicht zu nehmen auf den Ort und die Zeit der Beobachtung, auf die Schwierigkeit der Ausführung, also die Befähigung der Schüler, auf die Möglichkeit der selbständigen Lösung durch die Schüler bezw. die Notwendigkeit der Mithilfe des Lehrers u. dergl. m. Besonderes Gewicht ist stets darauf zu legen, dafs die Zöglinge in ihrem etwa zu Tage tretenden Streben, sich selbständig vielseitiger Beobachtungstätigkeit hinzugeben, die Anerkennung des Lehrers finden und dessen Bereitwilligkeit, ihnen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.

3. Festhalten des Beobachteten. Bestimmte Normen dafür aufzustellen, was alles aufgeschrieben werden mufs, in welcher Ausführlichkeit, mit welchen Abkürzungen, ist nicht möglich. Dafs ein Lehrer im ersten Feuereifer in seinen Anforderungen an die Schüler, die Ergebnisse zu notieren, zu weit gegangen ist, mag oft dagewesen sein; noch öfter aber, dafs auf die Führung eines Tagebuchs, die Ausfüllung schematischer Beoachtungstabellen, die Konstruktion von Temperaturkurven usw. zu wenig Wert gelegt worden ist. Nützlich ist das Anbringen einer Wandtabelle in gröfserem Mafsstabe, auf der die gemeinsamen, gut kontrollierten Beobachtungen eingetragen werden.

Literatur s. die Artikel »Naturwissenschaftlicher Unterricht an höheren und Volksschulen«, sowie »Heimatkunde«, »Geographischer Unterricht« und die einzelnen Zweige der Naturwissenschaft.

Jena. Ernst Piltz.

Naturell

s. Individualität

Naturerziehung

1. Wort und Begriff. 2. Erziehung zu Natürlichkeit. 3. Pflege des Natursinnes im Elternhaus und Schule.

1. Wort und Begriff. »Kunst« ist das Schlagwort unserer Zeit, »Kunsterziehung« die Forderung des Tages. Die Wortbildung schon allein ist nicht einwandfrei, denn es handelt sich um Erziehung nicht der Kunst, sondern zur Kunst oder vielmehr zum Kunstverständnis; man wird schwerlich Wahrheiterziehung oder Pflichterziehung bei guten Schriftstellern nachweisen können. Aber um solche Fesseln des Sprachgebrauches oder des Sprachgefühls pflegt sich der Tyrann, der da Mode heifst, pflegt sich der Sturm

und Drang, der nach Neuerungen ruft, nicht zu kümmern. Wenn die Religion für viele zu versagen droht, wenn die Wissenschaft in ihren verschiedenen Zweigen hinsichtlich ihrer Erziehungskraft für die Jugend angezweifelt wird, warum soll dann nicht die Kunst aushelfen? Und jedesmal, wenn ein solcher Kampfesruf erschallt, werden unverkennbare Schäden aufgedeckt und neue Wege gewiesen; und die unausbleiblichen Übertreibungen werden durch den natürlichen Rückschlag auf ihr heilsames Mafs zurückgeführt. Wo Bewegung ist, da ist Kampf, und wo Kampf, da ist Leben und Fortschritt. Und dieser besteht zunächst allemal in Aufweisung neuer Bahnen.

Hinsichtlich der Kunsterziehung haben wir den Höhepunkt überschritten; die Flut verläuft sich bereits.

Man vergafs, meiner Meinung nach, besonders das eine: die Natur! Und so ist es heilsam, der »Kunsterziehung« die »Naturerziehung« entgegenzustellen.

Das Wort ist neu, der Begriff uralt; aber jede Zeit vermag einen alten Begriff mit neuem Inhalt zu füllen, wenn sie beide lebenskräftig sind. »Naturerziehung«! Mit den Hauptwörtern, deren erster Teil das Wort »Natur« ist, hat es seine eigene Bewandtnis, weil es selbst in verschiedenen Bedeutungen schillert; bald ist »Natur« die schaffende Kraft in allem Gewordenen, bald dieses selbst, das Weltall, bald die im Einzelwesen wirkende Macht, bald dieses Einzelwesen selbst. Bald ist der Begriff weit und umspannt Himmel und Erde und Meer, sei es als ein Reich der Schöpfergedanken Gottes, sei es als irdisches Jammertal im Gegensatz zum Jenseits, sei es als Gegenstand der Nachahmung seitens der Kunst, sei es als Gegensatz zu allem von Menschen Gebildeten, zur Kultur. Bald ist der Begriff eng und bezieht sich auf Charakter und Wesen des Individuums, der einzelnen Persönlichkeit.

In den Zusammensetzungen mit »Natur« tritt entweder die landschaftliche (elementare) oder die zu Kultur in Gegensatz stehende Bedeutung hervor.

»Natursinn« ist nicht nur der Sinn für Farben und Formen, für anmutigen und erhabenen Reiz der Natur in allen ihren Erscheinungen, sondern auch der natürliche Sinn, der ererbte im Gegensatze zu dem erworbenen, bezw. der Sinn für Natürlichkeit.

Ähnlich steht es mit »Naturgefühl«.

»Naturgefühl« ist nicht nur das warme Gefühl für Schönheit und Erhabenheit in der Natur, sondern auch das natürliche, ungekünstelte Gefühl. Shakespeare läfst im Macbeth die Lady Macduff über den Gatten, der Weib und Kind verlassen hat, klagen (IV 2): he loves her not; he wants the natural touch. In der Schlegel-Tieckschen Übersetzung heifst es: »er liebt uns nicht; ihm fehlt Naturgefühl. Bekämpft der schwache Zaunkönig, dieses kleinste Vögelchen, die Eule doch für seine Brut«. Es bedeutet also das natürliche, Tieren und Menschen angeborene Gefühl. Ergötzlich schreibt die Mutter Goethes in ihren Briefen (I, 80, herausgegeben von A. Köster): »Gott hat mir die Gnade getan, dafs meine Seele von Jugend auf keine Schnürbrust angekriegt hat, sondern dafs sie nach Herzenslust hat wachsen und gedeihen, ihre Äste weit ausbreiten können — nun eben dieses unverfälschte und starke Naturgefühl bewahrt meine Seele vor Rost und Fäulnis.« »Naturerziehung« würde demnach auch ein Doppeltes bezeichnen: die Erziehung zur Naturerkenntnis und Naturliebe sowie die Erziehung zur Natur im Sinne von Natürlichkeit, Schlichtheit, Einfalt, Ursprünglichkeit, im Gegensatze zu allem Gekünstelten, Manierierten und Verkehrten.

2. Erziehung zu Natürlichkeit. Der Ruf »zur Natur zurück« d. h. aus der Überkultur, aus Lug und Trug, aus Hafs und Verworfenheit zurück zur Natürlichkeit und Einfachheit, zur Wahrheit und Güte und Liebe hat auch in der Pädagogik immer wieder zu Vernunft und Fortschritt geleitet. Und in diesem Sinne hat »Naturerziehung« Wesen und Ziel darin, natürlich, nicht künstlich, praktisch, nicht theoretisch, frisch und jung und fröhlich, nicht griesgrämig und altersgrau zu sein und die allgemeinen und die besonderen Vorrechte und Regungen einer jungen Seele zu berücksichtigen und zu pflegen. Das Geheimnis des echten geborenen Erziehers besteht ja eben darin, dafs er sich in das Empfinden und Denken und Wollen des Knaben zu versetzen und nun das Berechtigte, Natürliche, Gesunde von dem Unberechtigten, Mafslosen und Verkehrten zu

sondern vermag. Er mufs selbst »natürlich« sein, wenn er zur »Natur« hinführen will; er darf nicht »rohe Natur«, sondern mufs Blüte jener Natur sein, die da »Mensch« heifst, also von harmonischer Durchbildung der Seelenkräfte, ein Menschenkenner und Menschenfreund, voll Liebe und Vertrauen zur Jugend, voll Verständnis für ihre geheimen Gefühls- und Willensregungen. Und das Beste ist, wenn Humanität und Humor einen naturgemäfsen Bund schliefsen, auf dafs aus ihnen das secundum naturam docere erwachse, die echte, rechte, fröhliche Erziehung zu Natur und Wahrheit, zu Freiheit und Freudigkeit. Auf dieser Grundlage erfordert jede neu sich gestaltende Zeit immer wieder eine neue Erziehungslehre; und wer so den Puls der Zeit fühlt, wer das heifs und ungestüm schlagende Herz der heutigen Jugend (nicht blofs der Grofsstadtjugend) kennt, für den tut sich eine Fülle von Problemen auf, hinsichtlich individueller Behandlung der Altersstufen, der verschiedenen Geistes- und Temperaments-Begabungen, sowie der Gegenstände des Unterrichts selbst, mit dem Hinblick auf die unabweisbaren Forderungen des Zeitgeistes. Wer der Natur folgt, der beobachtet das stille Wachstum der Seelen und sucht ihm gerecht zu werden, der hütet sich vor Drill und Mechanismus, vor Manier und Schablone, der adelt das Handwerksmäfsige zur Kunst, in freier Unbefangenheit und mit mutvollem Durchgreifen. Wieviel Köstliches haben zu diesem Kapitel »Naturerziehung« im Sinne von natürlicher Erziehung zu Natürlichkeit und Ursprünglichkeit besonders O. Jäger, W. Münch und Ad. Matthias beigesteuert!

3. Pflege des Natursinns. Jedoch im gewöhnlichen Sprachgebrauch wird sich, wie Natursinn und Naturgefühl, so auch Naturerziehung, in Ergänzung der Kunsterziehung, vorzugsweise auf Natur als den Inbegriff landschaftlicher Schönheit beziehen. Es ist schwer verständlich, wie sehr die Pflege des Natursinnes von der zünftigen Pädagogik vernachlässigt werden konnte. Handbücher und Werke vermischten Inhaltes handeln über Erziehung zu allem möglichen Guten und Schönen, schweigen sich aber aus über Erziehung zur Naturfreude, die sicher eine der edelsten und bleibendsten in der Menschenbrust ist, sobald sie nur einmal geweckt wurde. Nähre im Kinde die Freude am Einfachen und Schlichten, wie es die Natur so tausendfältig überall hervorbringt, und das Kind wird einen Schatz für immer gewinnen; liebevolle Naturbeobachtung — und richte sie sich nur auf Blume und Gras, auf Vogel und Schmetterling — veredelt das Gemüt. Doch nicht ist es richtig, alles nur unter den Gesichtspunkt der göttlichen Schöpfung oder des Zweckbegriffes oder des Nutzens und der Moral zu bringen: jedes Ding, jedes lebende Wesen mufs auch an sich auf Sinne und Seele wirken.

Das Elternhaus ist in erster Linie berufen, in Garten und Feld und Wald die Augen der Kinder zu öffnen, versenken sich doch diese gerade am liebsten in alles Unscheinbare, Ursprüngliche, Harmlos-Schlichte, weil es ihrem Empfinden am nächsten steht. Auf dem Lande und im Dorfe ist die Aufgabe leicht; die Natur übernimmt es selbst und zieht leise, schier unmerklich, das Kind an ihr Herz, auf dafs es nimmer von ihr lasse. Das Kind steht vom Grund der Seele aus auf du und du mit Blume und Blatt — mit Hund und Katze, mit Vogel und Käfer und Schmetterling; in naiver Hingabe sieht es allüberall nur etwas, das seinem eigenen Wesen verwandt ist, und die lebhafte Phantasie wandelt alles, auch das Widerstrebende danach um. So wird ihm lieb und vertraut, was das Auge sieht, das Ohr hört, und die Sinne schärfen sich, und die Seele tut sich weit auf für die Eindrücke, die im Gleichmafs sich wiederholen, wie Blühen nnd Fruchttragen und Welken, oder plötzlich (wie das Gewitter) das kleine Herz erschrecken lassen. Und solche frühen Eindrücke bleiben auch die festesten; wer Baches- und Wipfel- und Meeresrauschen, wer Vogelgesang und Blütenschimmer, wer Sonnenauf- und Sonnenuntergang, wer den Mond und die Sternenpracht schon in der Kindheit mit Freude, mit Liebe, mit Bewunderung und Andacht zu geniefsen, nicht — gelernt im üblen Sinne, sondern an der Hand der Natur und der Eltern als etwas Selbstverständliches sich gewöhnt hat: der kann im Leben nie verarmen. Warum ist das grofsstädtische Kind so blasiert, so hochfahrend? Weil es den Sinn

am Bescheidenen und Echten nicht entwickeln konnte, weil es nicht die Freude am Kleinen, nicht Demut gewann.

Durch unsere ganze Zeit geht der grofse Zug der Sehnsucht nach Ursprünglichem, und somit auch nach der Natur: man fängt mit den Kindern an und stillt diese naturgemäfse Sehnsucht nach Luft und Licht, nach Formen und Farben mannigfachster Art, man führt das blasse Stadtvolk in den Sommermonaten aufs Land und ans Meer und ins Gebirge und läfst sie aufatmen am Busen der Natur, aus Gesundheitsrücksichten, aber doch auch wohl aus ethisch-ästhetischen. Spaziergänge und Wanderungen und Gelegenheiten, sich auch einsam mit Naturgegenständen zu beschäftigen und die Einzelerscheinungen zu beobachten, machen den Boden bereit, in den ein vernünftiger Unterricht die Samenkörner ausstreuen kann. Aber auch hier kann nur wirkliches, echtes Verstehen auch wieder Verständnis, wirkliche, echte Liebe auch nur wieder ein warmes und begeistertes Empfinden wecken. Durch das Auge ziehen die Wunder der Schöpfung in das Herz der Kinder ein. So ist zunächst das Sehen, das Beobachten zu pflegen. Der Naturgegenstand selbst, nicht das Nachgebildete, mufs im Zeichenunterrichte walten. Erst in jüngster Zeit sind Freihandzeichnen nach selbständiger Beobachtung der Natur und Freihandmalen zu ihrer gebührenden vorherrschenden Stellung gelangt. Und so ist der Zeichenunterricht zu einer Lust geworden, der früher eine Last war. Und wie fruchtbar läfst sich solche Stunde machen, in der das Auge auf alle charakteristischen Merkmale der Formen hingelenkt wird — und wäre es nur ein Blatt einer Buche oder Eiche —, sowie der Farben mit ihren Lichtern und Schatten, wie sie auf dem bunten Gefieder eines Vogels oder einer Frucht sich ausbreiten. Neben dem Zeichenunterricht hat der naturkundliche die wichtigste Aufgabe in der Weckung von Anschauungen und Vorstellungen aus dem Reiche der Natur; Erkennen und Empfinden, Wissen und Können müssen sich auch hier vereinigen und gipfeln in Freude und Liebe. Das klar Gesehene auch in Worten zu beschreiben, das Einzelne unter den Gesichtspunkt des Allgemeinen zu rücken und so stufenweise emporzuführen zu einem Überblick über die einzelnen Kreise und Reiche der so unendlich mannigfaltigen und unerschöpflichen Natur: das ist das Ersprießlichste. Wer da aber das Gedächtnis mit hunderten von Namen und Bezeichnungen überlädt, der wird Überdrufs anstatt Freude säen. Wie glänzen aber die Augen der Kinder, wenn das Wesen, das zunächst so fremdartig erschien, allmählich ihnen vertraut gemacht wird, das Ganze sich in seine Teile auflöst und diese sich dann wieder zum Ganzen zusammenfassen, wenn durch Vergleiche und Analogien allgemeine Schlüsse gewonnen werden, und wenn vor der Phantasie gar eine Landschaft ersteht, in der eben die Pflanze, der Vogel, das Raubtier heimisch ist. Und so mufs der erdkundliche Unterricht zur Vervollkommnung und Vertiefung des Natursinnes das Seine beitragen. Perspektivisches Sehen in der freien Natur von Hügeln und Bergen aus, das Erfassen der Linien in der weiten Fläche, der Blick in die Ferne, die Übersicht über die verschiedenen Formen der Landschaft: alles das mufs erst die Grundlage schaffen für die Erkenntnis der besonderen Physiognomie einer Gegend, eines ganzen Landes, einer ganzen Zone. Was nützen alle die Namen der Kaps, der Berge, der Flüsse, Täler usw., wenn nicht vor dem inneren Auge ein Bild entsteht?

Dieses kann aber nur erstehen, wenn das äufsere Auge sich gewöhnt hat, die Grunderscheinungen zu erfassen. Begriffe müssen sich mit Anschauung füllen, und zugleich mufs sich die Anschauung durch Begriffe bereichern: das ist das Geheimnis der richtigen Weckung des Natursinnes bei der Jugend. Und ist er einmal geweckt, so wird auch das sinnliche Wohlgefallen und die begriffliche Erkenntnis durchwärmt werden von Schönheitsgefühl und von Bewunderung. Kein wohlgeartetes Knabengemüt wird sich dem entziehen, mag man den Blick ins Innere der Erde lenken und geologische Tatsachen nachweisen und Fragen aufwerfen oder mag man den Blick zum Sternenhimmel emporwenden und diese Schriftzüge der Ewigkeit deuten. Erkennen und Empfinden des Naturschönen müssen sich immer gegenseitig durchdringen. Wandere häufiger mit den Buben durch dieselbe, in einfachen Formen gehaltene Landschaft, auf verschiedenen Wegen

zum Ziele gelangend und wieder zurückkehrend, und nun lafs sie aus dem Gedächtnis die Strafsen und Pfade, die Bäche und Täler und Berge aufzeichnen! Das wird zunächst seine Schwierigkeit haben, aber allmählich werden sie das zuerst Entworfene berichtigen, einen gewissen Mafsstab finden und Freude gewinnen an der Eroberung einer neuen Welt. Oder lafs sie in feuchtem Ton eine umrissene Erdoberfläche, die sie vom Berge aus sehen, nachbilden! Solche, die dafür Talent haben, werden sich immer finden und die anderen mitleiten. Lafs sie Sternenkarten entwerfen, nachdem sie geübt worden sind, von bestimmtem Punkte aus die Himmelsfläche zu teilen und zu beobachten. Selbsttätigkeit ist immer das, was auch bei Knaben die reinste Freude weckt; und leicht ist es, die Neigungen, die nach dieser oder jener Seite sich kundtun, zu pflegen. Der eine wird nicht müde, die Vögel zu beobachten und ihre Stimmen zu belauschen, der andere, Schmetterlinge zu fangen, Käfer und Schlangen oder Erze und Steine zu sammeln, ein dritter, die Entwicklung der Pflanzen und Blumen und Früchte zu verfolgen, ein vierter, physikalische Experimente zu veranstalten u. s. f. In alledem müssen Schule und Haus wetteifern, Grundlagen zu legen und Anregungen zu schaffen, die eine fortwirkende Kraft haben. Die echte Kunst dabei wird in der Unaufdringlichkeit und Natürlichkeit sich zeigen. Das gilt auch vom Religionsunterricht, der die schönste Gelegenheit gibt, sei es bei der Schöpfungsgeschichte selbst oder bei der Bergpredigt oder beim ersten Artikel oder bei den Psalmen usw. auf die herrlichen Wunder der Schöpfung und die Macht und Güte des Schöpfers hinzuweisen. Nicht minder vermag der deutsche Unterricht auf eine Erfassung des Naturschönen mit Gemüt und Phantasie hinzuwirken, bei der Durchnahme von Gedichten, die Tages- und Jahreszeiten besingen oder landschaftliche Bilder entwerfen oder das mystische Zusammenklingen von Seelen- und Naturstimmung zum Ausdruck gelangen zu lassen. Aber auch die fremdsprachliche Lektüre gibt immer wieder Anlafs, in poetischen Gleichnissen und Bildern und Schilderungen aus der Natur die Phantasie zu beleben und das Herz zu erwärmen. Freilich gehört ein wenig Geschmack und Urteil und ein wenig Schwung der Seele dazu.*)

Wie die Poesie, so kann unter den übrigen Künsten besonders die Landschaftsmalerei die Erziehung zum Naturverständnis und zur Naturfreude unterstützen und heben. Der Knabe darf Natur und Kunst nicht als gegensätzliche Begriffe empfinden. Vielmehr mufs er erkennen, wie nur aus genauem und sorgfältigen Naturstudium eine echte Kunst erblüht; er wird Vergnügen finden, die gezeichnete oder gemalte Blume oder Frucht u. ä. m. mit der Natur zu vergleichen, und wird die Natur als die gröfste, unerreichbare Künstlerin bewundern und verehren. Aber die Zusammenfassung eines landschaftlichen Gesamtbildes wird erst den reiferen Jüngling die Kunst lehren. Kunst- und Natursinn müssen sich also wechselseitig stützen und steigern. Wie der Weg zur Kunst durch die Natur, so geht der Weg zur künstlerischen Erfassung der Landschaft durch die Kunst. Man zeige erst an dem gut komponierten Bilde eines Malers, was Vordergrund und Hintergrund, was Staffage ist, worin die Beleuchtungswirkung liegt, man lehre, die stumme Sprache der Formen und Farben und Linien verstehen, und dann führe man hinaus auf eine Bergkuppe und erläutere das dort weit weniger Übersichtliche und Verständliche mit Hilfe der durch die Kunst gewonnenen Anschauungen und Vorstellungen. So gewifs die Natur das erhabene Vorbild immer bietet und die Kunst als Dienerin nur ein verkürztes, unvollkommenes Abbild wiederzugeben vermag, so bietet doch auch wiederum die echte Kunst eine Verklärung der Natur und enthüllt erst das wahre Wesen der Dinge, befreit diese von Willkür und Zufälligkeiten und hebt, als Geistesmacht, ja als gebietende Herrin, die Seele der Natur aus verborgenen Gründen hervor. Alles das erschliefst sich in seiner Fülle und Tiefe erst einem reifen und reichen Geiste. — Man beachte wohl, dafs in der Psyche des Knaben noch eine bruchlose Naivität

*) Eingehend habe ich diese Fragen erörtert in dem Aufsatze »Das Naturschöne im Spiegel der Poesie« (Pädagogik und Poesie. Verm. Aufs. Kap. 8, Berlin. Weidmann 1900). Vergl. auch ebenda Kap. 9 »Die Naturlyrik Ludwig Uhlands und Eduard Mörikes«.

waltet, dafs sie noch keinen Rifs zwischen sich und der Natur erkennt. Sie ist und fühlt sich durch und durch nur als ein Glied der Natur. Der Knabe empfindet natürlich und einfach; so liegt ihm das Nützliche, das er brauchen und geniefsen kann, näher als das Anmutige und Schöne; er zieht den Baum mit wohlschmeckenden Früchten der stolzesten Eiche oder Linde vor. Wie bei einer Erzählung, einem Märchen, einer Sage auch die Anteilnahme des Knaben sich mehr auf das Einzelne als auf das Allgemeine, mehr auf unwesentliche Nebendinge als auf den Grundgedanken richtet, so bleibt auch der Blick, der auf die Landschaft fällt, so lange an Nebensächlichem hängen, als er nicht zum zeichnerischen und malerischen Sehen erzogen worden ist. Bei weiter Rundschau erscheinen die Namen der Dörfer, Fabriken und Städtchen als wissenswert, während die Licht- und Schattenwirkungen, die Formen und Linien, die sich zum Bilde runden, erst nach langer Übung in das innere Auge eindringen. Vollends was wir Gefühl für die Natur, bewufste Sympathie mit ihren Erscheinungen, was wir Stimmung nennen, das kann in die Jünglingsseele sich erst senken, wenn sie selbst innerlich gereift ist und Gedanken nährt und Empfindungsgehalt in sich gewonnen hat. Aber auch hierin läfst sich die äufserliche Anschauung leicht innerlich bereichern, wenn man vom Einfachen, — wie vom verschiedenen Charakter der Eindrücke, die eine Tanne oder eine Rüster, ein Nadel- oder Laubwald auf die Sinne oder Seele macht, von der Poesie der Tages- und Jahreszeiten u. a. m. — ausgeht und allmählich zum künstlerischen Schauen, zur sympathetischen Versenkung hinleitet.

Vor allem aber beherzige man immer: die Freude am Schlichten und Kleinen, sei es nun eine Einzelerscheinung oder sei es eine Gruppe von Erscheinungen, eine Landschaft, ist in erster Linie zu pflegen; jede Phrase, jede falsche Sentimentalität ist zu bekämpfen; der Natur gegenüber soll man sich natürlich, ehrlich und wahr verhalten und weder ihr noch sich selber etwas vormachen und vorlügen.

Die Naturerziehung mufs auch in diesem Sinne eine Erziehung zur Natürlichkeit und Wahrhaftigkeit, zur Echtheit und Aufrichtigkeit sein. Sie geht von der Natur aus und führt durch die Kultur (Kunst) immer wieder zur Natur hin. Ihr Ausgangs- und ihr Zielpunkt ist Naturliebe.

Neuwied a. Rh. Alfred Biese.

Naturgeschichtlicher Unterricht nach historischen Gesichtspunkten

1. Allgemeines. 2. Botanik. 3. Zoologie.

1. Allgemeines. Die Forderung, dafs die gesamte Erziehung des einzelnen Menschen mit der Erziehung des Menschengeschlechtes, historisch betrachtet, übereinstimmen solle, ist durchaus nicht neu. Sie ist vielmehr von zahlreichen Pädagogen, von Baco bis auf Herbart und seine Schüler, von Philosophen, Dichtern und Naturforschern wiederholt aufgestellt worden. Ich verweise in dieser Beziehung auf einen von Vaihinger auf der Naturforscherversammlung in Köln 1888 gehaltenen Vortrag, welcher die Namen der betr. Männer aufführt und citiere hier nur einen Ausspruch Huxleys, welcher lautet: »Die Kenntnisse eines Kindes sollten in derselben ungezwungenen Weise sich herausbilden, wie das Menschengeschlecht nach und nach zu der geistigen Höhe von heute sich entwickelte.« Vaihinger hat in dem erwähnten Vortrage das Prinzip der Geistesausbildung auf historischer Grundlage in Zusammenhang gebracht mit dem von Fritz Müller zuerst aufgestellten biogenetischen Grundgesetz, wonach die Entwicklungsgeschichte jedes einzelnen organischen Wesens eine Wiederholung ist von der Entwicklungsgeschichte des ganzen Stammes, er hat daraus ein psychogenetisches Gesetz abgeleitet und dies so formuliert: »Die geistige Entwicklung des einzelnen menschlichen Individuums mufs die kulturhistorischen Stufen der Menschheit rekapitulieren.« Schliefslich hat Vaihinger als oberstes und allgemeinstes pädagogisches Prinzip den Satz hingestellt: »Die Erziehungsgeschichte des einzelnen Individuums mufs den kulturhistorischen Stufen der ganzen Menschheit parallel gehen.« Wenn man dieses Prinzip überhaupt als richtig anerkennt, so mufs es auch für jedes einzelne Unterrichtsfach mafsgebend sein.

Der Versuche jedoch, den Lehrgang auf

historischen Grundlagen aufzubauen, gibt es nur wenige. Was insbesondere die biologischen Wissenschaften anbelangt, so ist mir in dieser Hinsicht nur ein Aufsatz von Dr. C. F. Koch bekannt geworden, der sich jedoch vorzugsweise mit der Physik und Chemie beschäftigt und die Botanik und Zoologie sehr kurz, gewissermafsen anhangsweise, behandelt. Ich selbst habe dann in einem auf der Hauptversammlung des »Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften« zu Wiesbaden am 15. Mai 1894 gehaltenen Vortrage nach dem genannten Prinzip zunächst einen Lehrplan für die Botanik aufgestellt, welcher auf einem eingehenden Studium der Geschichte dieser Wissenschaft beruht. 1904 habe ich sodann eine ausführliche »Methodik des botanischen Unterrichts« herausgegeben*), welche auf dem genannten Prinzip basiert. Ich gebe im folgenden die entsprechenden Teile des erwähnten Vortrages hier wieder.

2. Botanik. Von der Phytologie des Aristoteles haben sich nur Fragmente erhalten. Dagegen ist die Naturgeschichte seines grofsen Schülers Theophrast noch fast vollständig vorhanden, und man staunt bei ihrer Lektüre über die Fülle seiner Kenntnisse sowohl, wie über die Menge von Fragen, die er aufstellt und die zum Teil noch heute die Wissenschaft beschäftigen. Man würde irren, wenn man annähme, dafs er in seinen Werken nur einen Teil der Botanik erörterte oder dafs er auch nur diese Teile voneinander trennte. Es macht vielmehr den Eindruck, als ob er die Gegenstände in der Reihenfolge abhandelte, in der sie sein Interesse erregt haben, und dieses Interesse ist sehr vielseitig. Bald sind es physiologische Fragen, wie die, durch welche Teile die Nahrung aufgenommen und geleitet werde, oder worauf es beruhe, dafs dicht stehende Bäume lang und dünn werden, einzeln stehende hingegen kurz und dick bleiben. Bald interessieren ihn anatomische Verhältnisse, wie die Zusammensetzung des Holzes und der Rinde aus Fasern und Fleisch. Ein andermal erörtert er morphologische Gegenstände, er diskutiert die Frage, ob die Knollen von Arum und die Zwiebeln als Wurzeln anzusehen seien, er bespricht den unterständigen Fruchtknoten bei den Kompositen und Kukurbitaceen. Dann wieder fesseln ökologische*) Dinge seine Aufmerksamkeit. Er kennt die Fortpflanzung durch Samen, Knollen und Ableger und führt die Behauptung des Anaxagoras an, wonach die Luft alle Samen mit sich führe, während er selbst geltend macht, dafs Samen und Früchte auch durch übertretende Flüsse, durch Wasserleitungen und durch den Regen verbreitet werden. Er vertieft sich in Fragen der Systematik, unterscheidet z. B. Arundo Phragmites und A. Donax als zwei Arten von Rohr, er beschreibt alle ihm bekannten Bäume und auch andere auffallende Gewächse, wie das Nelumbium speciosum, und zwar so gut, dafs man die Pflanze danach mit Sicherheit wiedererkennt. Daneben verbreitet er sich über die technische Verwendung der Hölzer, gibt Vorschriften über Sommer- und Wintersaat und bespricht Krankheiten wie Brand, Krebs und Honigtau. Kurz, von einer systematischen Behandlung der zu seiner Zeit offenbar schon weit vorgeschrittenen botanischen Wissenschaft ist gar keine Rede.

Indem ich Dioskorides, Plinius und Galen übergehe, will ich nur bemerken, dafs ganz ähnlich wie das Werk Theophrasts auch die Schrift de vegetabilibus von Albertus magnus eingerichtet ist, der den Beobachtungen des grofsen Griechen jedoch wenig Neues hinzufügt, wie denn überhaupt das Mittelalter ganz auf den Anschauungen und den Resultaten des Altertums ruhte.

Selbst den deutschen »Vätern der Botanik«, einem Brunfels, Fuchs, Bock, Caspar Bauhin, kam es zunächst darauf an, die im Altertum von den Medizinern benutzten Pflanzen, deren Kenntnis im Mittelalter verloren gegangen war, wieder zu er-

*) Berlin, Otto Salle. 290 S., mit 114 Abbildungen.

*) Ich bediene mich dieses von Haeckel in seiner systematischen »Phylogenie der Protisten und Pflanzen« meines Erachtens sehr glücklich gewählten Ausdruckes für die gewöhnlich »Biologie« genannte Lehre vom Haushalt der Pflanze. Wird dieser Ausdruck allgemein angenommen, so bedeutet das Wort »Biologie« in Zukunft die gesamte botanische und zoologische Wissenschaft, und man kann dann die sehr unzutreffenden Bezeichnungen »beschreibende Naturwissenschaften« oder »Naturbeschreibung« gänzlich ausmerzen.

kennen, und sie waren in dem Wahne befangen, dafs die von den griechischen Ärzten beschriebenen Pflanzen auch in Deutschland wild wachsen müfsten. Ihr grofses Verdienst aber war es, dafs sie sich unmittelbar an die Natur wendeten und die gefundenen Pflanzen sowohl beschrieben, als auch im Holzschnitt abbildeten. In ihren Kräuterbüchern finden wir von anatomischen, physiologischen und ökologischen Tatsachen fast nichts erwähnt. Die Wissenschaft fängt an sich zu spezialisieren, insofern neben der Anwendung der Pflanzen durch den Menschen die Beschreibung und damit die Morphologie in den Vordergrund tritt. Aber diese Beschreibungen, so kindlich sie vielfach noch sind, weisen doch einen grofsen Fortschritt gegenüber denen der antiken Autoren auf. Nebenher tritt immer deutlicher die Erkenntnis der natürlichen Verwandtschaft gewisser Pflanzen hervor, es schälen sich die Anfänge der Systematik heraus, und gleichzeitig wird eine bessere Nomenklatur eingeführt. Ebenso ist es in der Morphologie. Beide Disziplinen entwickeln sich nun unter ihren Nachfolgern, Caesalpin, Jungius, Morison, Ray, Rivinus und Tournefort weiter, um in Linné ihren ersten meisterhaften Bearbeiter zu finden.

Inzwischen wurde von Camerarius (1665) das Geschlecht der Pflanzen richtig erkannt, Müller beobachtete 1751 zum erstenmale die Insektenhilfe bei der Bestäubung, Koelreuter würdigte ihre grofse Bedeutung hierfür.

Wesentlich verschieden von Fuchs, Bock usw., beschäftigt sich Caesalpin nicht ausschliefslich mit Systematik und Morphologie, sondern er verschmilzt ähnlich wie Theophrast alle Disziplinen der Botanik zu einem Ganzen. Von ihm nimmt die Entwicklung der Ernährungstheorie und der Phytodynamik, kurz derjenigen Wissenschaft ihren Beginn, die wir im engeren Sinne als Experimentalphysiologie bezeichnen. Sie wird im Anfang namentlich durch Malpighi und Grew gefördert, die dabei zugleich die Begründer der Pflanzenanatomie werden.

Erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts wendet sich das Interesse auch den bis dahin arg vernachlässigten Kryptogamen zu, deren Sexualität zu jener Zeit bereits erraten, aber erst im Anfange unseres Jahrhunderts mit Sicherheit erkannt wird.

Als letzte Frucht der botanischen Studien wird gewöhnlich die Ökologie angesehen. Das ist insofern richtig, als sie sich besonders unter dem Einflufs der Deszendenztheorie und der Lehren Darwins vom Kampfe ums Dasein und dem Überleben des Passendsten erst in neuester Zeit zu einem selbständigen und systematisch behandelten Zweige der Wissenschaft herausgearbeitet hat. Aber ebenso wie zahlreiche physiologische Beobachtungen gemacht worden sind lange vor der Entwicklung einer eigentlichen Experimentalphysiologie, so finden wir auch nicht wenige ökologische Tatsachen schon bei den botanischen Schriftstellern des Altertums und des Mittelalters erwähnt, wie es schon in der kurzen Analyse der Werke Theophrasts angedeutet wurde.

Aus diesem historischen Entwicklungsgange ergibt sich eine Gliederung des botanischen Unterrichts in folgende 4 Kurse, die dann je nach den Verhältnissen der verschiedenen Schulen auf mehr oder weniger Klassen und Stunden verteilt werden können, deren Reihenfolge aber ohne Schädigung meines Erachtens nicht geändert werden darf und es deshalb nur dann sollte, wenn andere, schwerer wiegende Gründe es notwendig machen.

I. Vorbereitender Kurs: Betrachtung von auffallenden Blütenpflanzen und Kryptogamen nach morphologischen, physiologischen und ökologischen Gesichtspunkten, sowie nach solchen des Nutzens und Schadens. Anleitung der Schüler zu entsprechenden Beobachtungen im Freien und Besprechung dieser in einer Weise, welche der geistigen Entwicklung der Schüler angepafst ist. — Standpunkt des Altertums und des Mittelalters; Aristoteles bis Caesalpin (1583).

II. Morphologisch-systematischer Kurs: Beschreibung von Blütenpflanzen unter besonderer Berücksichtigung der morphologischen und systematischen Verhältnisse. Entwicklung der morphologischen Grundbegriffe. Die wichtigsten ausländischen Kulturpflanzen. Zusammenfassung der durchgenommenen Pflanzen in Gattungen, Familien, Ordnungen und Klassen. Natürliches und eventuell anhangsweise das Linnésche Sexualsystem. Die selbständigen Beobach-

tungen der Schüler im Freien werden fortgesetzt und in der Klasse besprochen, aus der Physiologie hauptsächlich die Bedeutung der Blüten, aus der Ökologie die Keimungs-, Bestäubungs- und Verbreitungseinrichtungen durchgenommen. — Von Brunfels (1530) bis auf die neueste Zeit.

III. Physiologisch-anatomischer Kurs: Experimentalphysiologie und Anatomie, soweit letztere zum Verständnis der ersteren notwendig ist, nebst den einschlägigen ökologischen Verhältnissen. — Von Caesalpin (1583), Malpighi und Grew (1671) bis auf die neueste Zeit.

IV. Kryptogamischer und sexualphysiologischer Kurs: Die Kryptogamen mit den niedersten beginnend. Ihr System. Befruchtung der Phanerogamen. — Von Vaucher (1803) bis auf die neueste Zeit.

Auf der vorbereitenden Stufe gilt es zunächst, das von den Schülern mitgebrachte Interesse für die Pflanzenwelt zu beleben und zu vertiefen. Der Unterricht mufs hier, wenn die Verhältnisse es irgend gestatten, gröfstenteils im Freien erteilt werden, er mufs sich nicht mit unscheinbaren Kräutern beschäftigen, sondern vor allem mit den am meisten ins Auge fallenden Pflanzengestalten, mit den Bäumen. Sie sind es, die das Interesse der Kinder am meisten anziehen, wie sie auch das der antiken Autoren am lebhaftesten erregt haben. Handelt doch auch bei Albertus magnus der Tractatus primus ausschliefslich über sie, von denen der berühmte Aristoteliker sagt, nur in ihnen spreche sich die Natur der Pflanze am vollständigsten aus. Der naheliegende Einwand, dafs der gröfste Teil der Bäume wegen des meist schwer verständlichen Baues ihrer noch dazu sehr kleinen Blüten für die unterste Stufe ein zu schwieriges Material seien, ist deshalb nicht stichhaltig, weil auf dieser Stufe die Blüten fast ganz übergangen werden. Wer damit nicht einverstanden ist, der bedenke, dafs es die alten Autoren von Theophrast bis einschliefslich der deutschen »Väter der Botanik« ganz ebenso gemacht haben. Ersterer erkennt in den Kätzchen nicht einmal Blüten, letztere beschränken sich fast nur auf Angabe der Farben. Aufser den Bäumen aber, deren Kenntnis nur das obligatorische Lehrziel ist, sollen die Schüler ihre Aufmerksamkeit allen ihnen irgendwie auffälligen Erscheinungen an der Pfanzenwelt zuwenden, seien sie morphologischer, anatomischer, physiologischer oder ökologischer Natur. Sie werden dann geradeso wie Theophrast, entsprechend ihrer eigenen Beobachtungsgabe, wenn man sie in passender Weise dazu anregt, eine Menge der verschiedenartigsten und schätzbarsten Kenntnisse erwerben, sie werden von ihren selbständigen Spaziergängen die ihnen interessanten Pflanzen mitbringen und so auch für die Klasse Material zu einer ihrem geistigen Standpunkte entsprechenden Betrachtung liefern.

So vorbereitet, treten sie, mit einem gewissen Quantum auch morphologischer und selbst systematischer, wenngleich nicht immer wissenschaftlich definierter Begriffe ausgerüstet, in den zweiten Kursus ein. Sie haben etwa gelernt, die Kryptogamen von den Blütenpflanzen zu trennen, diese in Bäume, Sträucher und Kräuter, letztere in einmal blühende und in Stauden einzuteilen. Sie stehen also in systematischer Hinsicht ungefähr auf dem Standpunkte Caesalpins, der auch noch von einigen seiner Nachfolger geteilt wird. Jetzt handelt es sich darum, nicht blofs die morphologischen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, sondern auch die systematischen Grundbegriffe in den Schülern zu entwickeln. Dafs diese beiden Aufgaben nicht getrennt voneinander verfolgt werden dürfen, dafs sie vielmehr in enge Verbindung gesetzt werden müssen, darüber bestehen heutzutage wohl nur noch bei wenigen Lehrern Zweifel. Es ergibt sich dies aber auch aus dem Entwicklungsgange der Botanik. Jede Einteilung einer Wissenschaft in Unterfächer ist systematisch. Zur Aufstellung eines Systems liegt aber eine Veranlassung erst dann vor, und sie läfst sich auch dann erst bewerkstelligen, wenn der Wissensbestand eine grofse Menge von Einzelkenntnissen umfafst, die nun in Zusammenhang und Ordnung gebracht werden wollen. Daher hat es eine Einteilung in Morphologie und Systematik ursprünglich auch nicht gegeben, es gab nur Pflanzenbeschreibungen uud Vergleichungen, aus denen sich nach und nach zwei Gesichtspunkte ergaben, unter denen man die

Pflanzengestalten betrachten kann und zu denen als dritter später noch der ökologische hinzukam. Das Bedürfnis einer systematischen Anordnung, einer Einteilung der Pflanzen ist aber nachweislich älter als dasjenige einer geordneten und wissenschaftlich begründeten Morphologie, welche mit Jungius im 17. Jahrhundert beginnt, aber erst in Linnés Philosophia botanica zur Durchführung gelangt. Bei den älteren Botanikern ist die Morphologie Nebenprodukt und Magd der Systematik und das mufs sie daher auch auf der untersten Stufe des zweiten Kursus bleiben. Erst an seinem Ende, hauptsächlich in den Repetitionen, handelt es sich auch darum, die morphologischen Verhältnisse für sich zusammenzufassen und zweckmäfsig zu ordnen.

Was aber für die Einteilung der Wissenschaft in ihre Zweige, das gilt auch für die der Pflanzen in systematische Gruppen. Auf welche Weise man zur Erkenntnis der Verwandschaftskreise ursprünglich gelangt ist, das lehren uns wiederum die Kräuterbücher der »Väter der Botanik«. Während bei Fuchs die Pflanzen noch in alphabetischer Reihenfolge abgehandelt werden, bei Bock die Haupteinteilung in Kräuter, Sträucher und Bäume herrscht, treten bei letzterem bereits zahlreiche Pflanzen von natürlicher Verwandtschaft nebeneinander auf. So behandeln die Kapitel 2 bis 18 ausschliefslich Labiaten, und ebenso werden an anderen Stellen mehrere Kompositen, mehrere Asperifolien, die Wolfsmilch-, die Nachtschatten-, Winden- und Wegericharten hintereinander beschrieben, oft sogar mit der ausdrücklichen Angabe, dafs sie untereinander verwandt sind. Ähnlich ist es bei Bauhin, der aber schon vollkommenere und unvollkommenere Gewächse unterscheidet, mit den Gräsern und anderen monokotylen, dann dikotylen Kräutern beginnt, um endlich mit Sträuchern und Bäumen zu schliefsen. Freilich wird die natürliche Reihenfolge aus anderen Rücksichten noch oft durchbrochen, bei Bock z. B. Orchis und Sedum Telephium in Verbindung gebracht, weil beide Wunden heilen, es werden des ähnlichen Habitus wegen Taubnesseln und Brennesseln, die Schafgarbe mit den Umbelliferen zusammengeworfen und der Froschlöffel bei den Plantago-Spezies als Wasserwegerich beschrieben, von welchem letzteren Bock jedoch an anderem Orte ausdrücklich sagt: »es ist aber kein art des Wegerichs«. Die Erkenntnis, dafs uns der Blütenbau am deutlichsten über die natürliche Verwandtschaft Auskunft gibt, hat sich ja erst sehr viel später Bahn gebrochen und ist bei diesen Autoren, mit Ausnahme von Konrad Gesner, noch nicht durchgedrungen.

Soviel geht aus ihren Beschreibungen und Gruppierungen aber deutlich hervor, dafs sich ihnen vielfach die generische Zusammengehörigkeit gewisser Pflanzen aufgedrängt hat. Die erwähnte Zusammenstellung von Labiaten, Asperifolien, Kompositen zeigt gleichzeitig, dafs sich die systematische Erkenntnis der alten Autoren nicht blofs auf die Gattungen beschränkte. In der Tat sind ja bei manchen Familien, insbesondere z. B. bei den Cruciferen, die Gattungsunterschiede so minutiös, die allen gemeinsamen Merkmale so hervorstechend, dafs der unbefangene Beobachter sehr viele Pflanzen aus verschiedenen ihrer Gattungen für ebenso nahe verwandt halten wird, wie etwa die Convolvulus- oder die Plantago-Arten unter sich. Mit kurzen Worten: die Gliederung in Abteilungen von verschiedenem systematischem Wert ist eine Frucht sehr zahlreicher Beobachtungen und sollte deshalb auch im Unterricht nicht aus einer einzigen oder ganz wenigen abgezogen werden.

Es gibt nun ein sehr einfaches Verfahren, welches, wie ich glaube, allen Forderungen gerecht wird, die man an einen methodischen Unterricht in der Systematik stellen kann.

Es wird eine Pflanze aus einer wichtigen und dabei recht charakteristischen Familie, z. B. eine Labiate, etwa Lamium album, in der Klasse genau durchgenommen, die dazu gehörigen Zeichnungen werden in das Zeichenheft eingetragen. Für die nächste Stunde lautet nun die Aufgabe: Suchet und bringet diejenigen Pflanzen mit, welche nach eurer Ansicht im wesentlichen denselben Bau haben wie die beschriebene und zwar womöglich in ebenso vielen Exemplaren als Schüler in der Klasse sitzen. Man kann sicher sein, in der nächsten Stunde über ein grofses Material von Labiaten zu verfügen, unter denen fast un-

fraglich auch eine oder mehrere andere Lamium-Arten sich befinden. Die Vergleichung dieser Pflanzen ergibt nun die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale, sie ergibt ferner die engere Verwandtschaft der Lamium-Arten und damit Wert und Charakter der Gattung. Fälschlich etwa mitgebrachte Pflanzen sind dabei mit grofsem Vorteil zu verwenden. Werden nun in derselben Weise Skrophulariaceen, in derselben auch Asperifolien und Solanaceen durchgenommen, so läfst sich nun auch der Familienbegriff und -Charakter entwickeln. Die Durchnahme anderer Familien läfst weiter erkennen, dafs Labiaten und Skrophulariaceen einerseits, Asperifolien und Solanaceen andrerseits wieder in engerer Verwandtschaft stehen als etwa mit den Cruciferen, Papilionaceen oder Kompositen: es tritt der Ordnungsbegriff zu Tage. Kurz, alle diese Begriffe und ebenso natürlich auch die der umfassenderen systematischen Abteilungen entstehen bei diesem Verfahren, welches ich dasjenige nach dem konträren Gegensatze nennen möchte, ganz naturgemäfs, das heifst ebenso, wie sie sich in der Entwicklung der Wissenschaft gebildet haben.

Es ist ohne weiteres klar, dafs in dieser umständlichen Weise nur eine ganz geringe Zahl von Familien zur Durchnahme kommen kann. Das wird den nicht abschrecken, der sich darüber klar geworden ist, dafs es auf der Schule nicht darauf ankommt, multa zu lernen, sondern dafs das multum die Hauptsache ist, und dafs weniger das Wissen als das Können gefördert werden mufs. Das Wertvollste im ganzen Unterricht in der Systematik ist, dafs die Schüler klare, durch eigene Anschauung gewonnene Begriffe davon erhalten, was eine Art, eine Gattung, eine Familie sei, dafs sie erkennen lernen, dafs alle diese Worte zwar unzweifelhaft in der Natur gegebene Verwandtschaftsverhältnisse ausdrücken, dafs über deren Grad aber das Urteil der Menschen entscheidet, so dafs man oft zweifelhaft sein kann, ob eine Pflanze zu dieser oder jener Gattung gerechnet werden müsse oder etwa eine eigene Gattung für sich darstelle, kurz, dafs diese Begriffe flüssig sind.

Damit soll jedoch keineswegs gesagt sein, dafs die Kenntnis jener wenigen Familien unter allen Umständen ausreichend sei. Es erscheint vielmehr wünschenswert, diese Kenntnis weiter auszudehnen. Das kann nun in zweckmäfsiger Weise durch Bestimmungsübungen geschehen, die zunächst an solchen Planzen vorzunehmen sind, welche den obligatorischen Familien angehören, dann aber auch auf andere ausgedehnt werden. Diese Übungen haben erst dann Nutzen und sollten deshalb auch erst dann eintreten, wenn eine gewisse Zahl von Familien gründlich kennen gelernt worden ist. Auf früherer Stufe befördern sie zwar auch ein Können, aber ein solches, welches auf ungenügendem Wissen ruht und darum mechanisch und wertlos ist.

Erst nach Erreichung einer ausgedehnteren Pflanzenkenntnis ist es Zeit, das Ganze in ein zusammenhängendes System zu bringen, welchem dann gleichzeitig die wichtigeren ausländischen Kulturgewächse und sonstige hervorstechende Pflanzen wie die Palmen eingereiht werden.

Die angedeutete Behandlungsweise dürfte in kleineren Städten kaum auf praktische Schwierigkeiten stofsen, weil man dort die Schüler in Feld, Wald und Wiese schicken kann, die ihnen bei geringer Mühe die nötige Ausbeute liefern. Anders ist es allerdings in gröfseren Städten, wo die weiten Entfernungen derartige öftere Exkursionen verbieten. Hier ist dann freilich nur durch botanische Gärten zu helfen, von denen jede Schule auf ihrem Hofe einen besitzen sollte. In der Tat bestehen auch derartige Schulgärten schon an einer allmählich immer gröfser werdenden Reihe von Anstalten. (S. d. Art. Schulgarten.)

Von der Ökologie kommen auf dieser Stufe hauptsächlich die Bestäubungseinrichtungen der Blüten, die Verbreitungsmittel der Früchte und Samen und die Keimungsvorgänge in Betracht. Um erstere besprechen zu können, ist es natürlich unumgänglich, dafs der Schüler die Bedeutung der Blütenteile aus eigener Anschauung kennen gelernt habe. In dem vorbereitenden Kurse werden, wie erwähnt, die Blüten sehr vernachlässigt. Jetzt, wo es sich herausstellt, dafs sie für die Systematik einen besonderen Wert haben und wo auf ihre Betrachtung das Hauptgewicht gelegt wird, werden die Schüler leicht dahin geführt werden können, nach

dem Nutzen ihrer einzelnen Teile zu fragen, besonders dann, wenn sie im vorbereitenden Kurse überhaupt an derartige Fragestellungen gewöhnt worden sind und schon damals erkannt haben, dafs Äpfel, Birnen, Kirschen, Zwetschen, die ja naturgemäfs ihr Interesse in hohem Grade erregen, aus Blüten hervorgehen. Es fragt sich nun, wie man sie auf die Notwendigkeit der Bestäubung hinleiten soll.

Aus der Geschichte der Botanik ergibt sich, dafs man bis 1691 von dem Geschlecht der Pflanzen nichts weiter wufste, als dafs gewisse zweihäusige Gewächse keine Frucht bringen, wenn kein männliches Exemplar gegenwärtig ist. Auf die Beobachtung hin, dafs ein weiblicher Maulbeerbaum einmal Frucht trug, obwohl kein männlicher in der Nähe war, dafs aber die Beeren nur taube, hohle Samen enthielten, machte Camerarius sein erstes Experiment mit einer zweihäusigen Pflanze, der Mercurialis annua, später andere mit Ricinus und Mais. Diese Pflanzen sind nun für die betreffende Stufe, auf der die Anfangsexperimente unternommen werden müssen, wenig geeignet, wohl aber wird man für diese neben einer selbstfertilen hermaphroditen auch eine zweihäusige Pflanze wählen, beide selbstverständlich nach genauer Kenntnisnahme ihres Blütenbaues. Dazu empfehlen sich einerseits Melandryum album oder rubrum, andrerseits Brassica Napus oder Rapa, die man zu diesem Zweck in einem kleinen Glashause in Töpfen ziehen mufs. Ist die Funktion von Pollen und Narben einmal erkannt, so ergeben sich die weiteren Versuche fast von selbst. Man wird mit Erfolg diejenigen von Bradley und Müller wiederholen, welche sich öffnenden Tulpen die Staubbeutel abschnitten und, je nachdem andere Tulpen in der Nähe waren und Insekten zugelassen wurden oder nicht, Fruchtbarkeit erzielten oder verhinderten. Man wird nach Entdeckung der Heterostylie bei Primula, Pulmonaria oder Lythrum Bestäubungsversuche mit je nach den Bedingungen wechselndem Erfolge anstellen und wird aus alledem die Notwendigkeit des Insektenbesuches bei einer grofsen Zahl von Pflanzen, bei anderen die Wirksamkeit des Windes erschliefsen.

Die schon auf der vorbereitenden Stufe gemachten und auf der morphologisch-systematischen fortgesetzten, selbständigen Beobachtungen der Schüler werden diese inzwischen zu der Erkenntnis geführt haben, dafs nur durch ihre Farbe oder ihren Duft auffallende Blüten, also »Blumen« von Insekten besucht werden, und es wird leicht sein, sie jetzt auch zur Stellung der Frage zu veranlassen, welche Bedeutung eigentümliche Einzelheiten in Bau und Färbung der Blüten hinsichtlich des Insektenbesuches haben. Das heifst also, sie werden zu dieser Fragestellung in ähnlicher Weise geleitet werden, wie Christian Konrad Sprengel einst zu ihr gelangte. Er warf bekanntlich 1787 die Frage auf, wozu wohl die zarten Haare dienen könnten, welche beim Waldstorchschnabel die Innenseite und die Ränder der Kronenblätter bedecken. Den groben, wenn auch in seiner Einfalt rührenden Anthropomorphismus, der Sprengel zu dieser Frage veranlafste, haben wir freilich nicht nötig, in den Schülern zu erwecken; immerhin werden sie auf einem teleologischen Standpunkte stehen, der als heuristisches Prinzip für ökologische Untersuchungen sehr nützlich und dem Alter der Schüler durchaus angemessen ist, sonst freilich bekämpft werden mufs.

Ich wende mich nun zu dem physiologisch-anatomischen Kursus.

In der herkömmlichen Behandlung der Anatomie und Physiologie wird auf Schulen und Universitäten von der Zelle ausgegangen, es wird sodann die Entstehung der Gewebe erörtert, und schliefslich werden die Lebenserscheinungen besprochen. Dafs nun der Ausgang von der Zelle nach dem historischen Prinzip falsch ist, ergibt sich schon daraus, dafs die Zelle erst 1831 von Mohl als das allgemeine Elementarorgan aller Pflanzenteile erkannt worden ist, während es schon lange vorher, seit Malpighi und Grew eine Pflanzenanatomie und seit den ältesten Zeiten eine Physiologie gab.

Aber die Geschichte der Wissenschaft ergibt ferner, dafs es überhaupt falsch ist, mit der Anatomie zu beginnen und dann die Physiologie darauf zu pfropfen. Nicht blofs deshalb, weil Aristoteles und Theophrast schon über zahlreiche physiologische Kenntnisse verfügten, in der Pflanzen-

anatomie hingegen aus nahe liegenden Gründen nur ein sehr bescheidenes Wissen besafsen. Mit vollem Recht sagt Sachs in seiner Geschichte der Botanik auch von Malpighi und Grew: »Im Grunde überwog bei den alten Phytotomen bei weitem das physiologische Interesse, dem die anatomische Untersuchung dienstbar gemacht wurde.« Und sehr begreiflicherweise ist es noch heute, insbesondere bei den Schülern ebenso wie damals. Wenn man ihnen oder sonst einem Laien die anatomische Struktur eines Pflanzenteils auseinanderzusetzen versucht, so drängt sich den Hörern dabei ganz von selbst immer die Frage auf: »Welchen Nutzen hat dieser oder jener Bau, welche Bedeutung hat er für das Leben?« Kurz, das Leben interessiert, die Anatomie an sich langweilt. Und da es die allererste Aufgabe jedes Unterrichts ist, für seinen Gegenstand Interesse zu erwecken, so müssen wir auch in der Schule die physiologischen Gesichtspunkte zu den leitenden machen, die anatomischen ihnen unterordnen. Es ist endlich leicht zu verstehen und mit der Entwicklung der Wissenschaft in Übereinstimmung, dafs dabei mit ernährungsphysiologischen Fragen begonnen wird. Zu diesem Zweck ist das ganze Pensum in einzelne Fragen zu zerlegen, die Zielstellungen im Sinne Zillers. Wie die Arbeit bei jeder wissenschaftlichen Untersuchung sich vollzieht, so soll auch hier auf die Frage die Hypothese, auf sie die Untersuchung folgen, die zur Antwort führt und die Stellung neuer Ziele hervorruft. Aber alle Beobachtungen und alle Denkoperationen einschliefslich der Fragestellungen sollen nach Möglichkeit von den Schülern selbst ausgeführt werden, während der Lehrer nur die Leitung in der Hand behält, die zweckmäfsigsten Versuchsobjekte auswählt und die Beobachtungen der Schüler kontrolliert.

Wenn ich nun auch hier das historische Prinzip gewahrt wissen will, so ist damit natürlich nicht gemeint, dafs man sich an den Entwicklungsgang der Wissenschaft sklavisch binden solle. Denn das genannte Prinzip fordert gar nicht, dafs man diesem Entwicklungsgange unbedingt folgen müfste, sondern es verlangt nur, den Fortschritten nachzugehen, die sich hauptsächlich in den Fragestellungen zeigen. Eine sklavische Bindung ist auch insofern ganz unmöglich, als ja die Entwicklung der Wissenschaft vielfach Irrwege gewandelt ist und beständig von neuem wandelt, als die Wahrheiten, an deren Besitz wir uns gegenwärtig erfreuen, immer nur relative und nicht absolute sind. Die Aufgabe des Lehrers ist es aber jederzeit, die Schüler zu den gegenwärtigen Kenntnissen zu leiten, und dabei mufs ein verhältnismäfsig kurzer Weg eingeschlagen werden. Dem Schüler können also ganz unmöglich alle früher begangenen Irrtümer von neuem aufgetischt werden, er kann zur Erkenntnis häufig nicht auf den oft vielfach verworrenen Wegen gelangen, die zu ihr in Wirklichkeit geführt haben. Indessen ist selbst diese Abweichung von dem historischen Gange doch nur scheinbar, indem die Schüler, wenn man sie nach Möglichkeit zur Selbsttätigkeit erzieht, sie also anhält, selbst die Rolle des Forschers zu übernehmen, auf jedem Schritt ihres Weges Irrtümer begehen werden, die dann, obwohl vielfach anderer Art, eben den Irrtümern der älteren Forscher entsprechen oder sie wenigstens vertreten.

Unmöglich aber kann dieser Weg beschritten werden, wenn die Schüler nicht über gewisse Vorkenntnisse in der Physik und Chemie verfügen, und es steht mit der Entwicklung der Naturwissenschaften auch durchaus im Einklang, dem Unterricht in der Pflanzenphysiologie einen solchen über gewisse Grundlagen der Physik und Chemie vorhergehen zu lassen. Es gibt ferner ein einfaches Mittel, dies in der Praxis durchzuführen, indem man den morphologisch - systematischen Kurs, der jetzt gegenüber dem physiologisch - anatomischen einen unverhältnismäfsig breiten Raum einnimmt, etwas früher abschliefst, den in der Physik und Chemie ebensoviel früher beginnt und ihm das physiologisch-anatomische Pensum eingliedert.

Ich komme nun zu dem vierten Kurs. Wenn der Unterricht auf der vorbereitenden Stufe richtig betrieben wird, wenn die Schüler zu fleifsiger eigener Beobachtung im Freien angeleitet werden, so kann es kaum fehlen, dafs sie neben anderen Pflanzen auch Kryptogamen in die Klasse mitbringen und bei dieser Gelegenheit über Farne, Schachtelhalme, Moose, Flechten,

Pilze und Algen dasjenige erfahren, was man bis zur methodischen Bearbeitung der Entwicklungsgeschichte von diesen Gewächsen im wesentlichen wuſste. Sie werden also etwa Thallophyten und Kormophyten unterscheiden können, sie werden die Moosfrucht, die Sori der Farne und die Sporangien der Schachtelhalme kennen, vor allem werden sie auf die Blütenlosigkeit dieser Pflanzen aufmerksam gemacht worden sein, und es ist keineswegs ausgeschlossen, daſs man ihnen auch die Keimung von Moos- und Farnsporen vorführt, falls sie selbst auf die Vermutung kommen, daſs diese Sporen den Samen höherer Pflanzen ökologisch entsprechen. In dem physiologisch-anatomischen Kursus ist dann weiter auf die Chlorophyllosigkeit der Pilze und ihre physiologische Bedeutung hingewiesen worden. Eine irgendwie befriedigende Einsicht aber in die Natur der Kryptogamen und speziell der Thallophyten ist natürlich erst dann möglich, nachdem der Aufbau der Pflanzen aus Zellen erkannt worden ist, und damit wird die Kryptogamenkunde an das Ende des botanischen Unterrichts verwiesen. Tatsächlich hat sie es ja auch erst nach dem Durchdringen dieser Erkenntnis zu einen nennenswerten Aufschwung gebracht, und namentlich hat man erst von diesem Zeitpunkte an eine klare Einsicht in die Sexualitätsverhältnisse und den Generationswechsel gewonnen, eine Einsicht, die dann Hofmeister zu seinen glänzenden Schluſsfolgerungen bezüglich der Phanerogamen führte. Erreicht aber wurden diese Resultate erst, als man begann, die Entwicklung der einzelnen Kryptogamen systematisch von Phase zu Phase zu verfolgen. Dieselbe Aufgabe wird der Unterricht auf dieser letzten Stufe an einzelnen Kryptogamen zu lösen haben, unter denen natürlich solche bevorzugt werden müssen, welche neben ihrem didaktischen Wert bezüglich der morphologischen Verhältnisse auch ein besonderes praktisches Interesse bieten, wie es namentlich bei vielen schmarotzenden Pilzen der Fall ist. Im übrigen dürfte es gerade hier ziemlich gleichgültig sein, welche Reihenfolge gewählt wird. Man könnte höchstens fragen, ob der Unterricht sich in absteigender Linie von den höchsten Kryptogamen zu den niedersten oder umgekehrt in aufsteigender Richtung bewegen soll. Für den ersten Weg spricht offenbar der Umstand, daſs die höchst entwickelten Kryptogamen die meisten Analogien darbieten mit den den Schülern bereits vertrauten Phanerogamen. Dem steht jedoch entgegen, daſs die geschlechtliche Zeugung in ihrer einfachsten Form, als Kopulation, zuerst bei Thallophyten, nämlich 1803 von Vaucher bei Spirogyra dann von Ehrenberg bei Syzygites, beobachtet und richtig gedeutet wurde, daſs es erst sehr spät gelang, den eigentlichen Geschlechtsakt bei den Blütenpflanzen zu entziffern und daſs es wohl ein vergebliches Beginnen sein dürfte, die Schüler zu einer richtigen Deutung des Generationswechsels bei diesen, sowie bei Farnen und Moosen zu bringen, wenn ihnen nicht vorher dessen leichter verständliche Formen bei gewissen Algen und Pilzen bekannt geworden wären. Ich halte deswegen den aufsteigenden Weg für den richtigeren, und der Gang des Unterrichts wird daher im letzten Kursus ungefähr derselbe sein können, den auch der Universitätslehrer einzuschlagen pflegt. Daſs auch hier, wie im physiologisch-anatomischen Kursus, die Fragen von den Schülern gestellt, die Beobachtungen von ihnen gemacht, die Schlüsse von ihnen gezogen werden müssen, daſs die Beobachtung mit unbewaffnetem Auge derjenigen mit der Lupe, diese der mit dem Mikroskop vorausgehen muſs, dürfte nach allem früher Gesagten selbstverständlich sein.

3. Zoologie. Die Kenntnisse der Tiere hat mit denjenigen Formen begonnen, welche noch heute als Haustiere wertvoll und zum Teil unentbehrlich sind. Im Sanskrit werden Rind, Schaf, Ziege, Schwein, Hund, Pferd und Gans aufgeführt, während für den gleichfalls schon zur Urzeit gezähmten Esel das Sanskritwort fehlt. Auſserdem kennt die heilige indische Urkunde die Maus und die Katze, von Insekten die Fliege bezw. Mücke, wahrscheinlich auch Floh und Laus, endlich das Gewürm. Von wilden Tieren werden aufgeführt Bär, Wolf, Fuchs, Biber, Schlange, Aal, Otter (= Wasserschlange), Kuckuck, Rabe, Huhn und vielleicht der Elch. Das Kamel hat seinen semitischen Namen dem Sanskrit angepaſst, und dem

religiösen Vorstellungskreis der Inder gehörten Elefant, Löwe, Panther, Gans und Schildkröte an. Rechnen wir dazu noch die Geschöpfe, die aufser den genannten bald in der Mythologie der Germanen und Griechen, bald in der aus Indien stammenden Tiersage und Tierfabel auftreten, Eber, Adler, Habicht, Nachtigall, Rotkehlchen, Frosch, Cikade und Grille, so dürften damit alle Tiere aufgezählt sein, welche die Urzeit interessierten, wenngleich der Kreis der überhaupt bekannten sicherlich gröfser gewesen ist.

Diese Übersicht ergibt, dafs hauptsächlich diejenigen Tiere die Aufmersamkeit der Menschen anzogen, welche ihnen durch ihre Gröfse bezw. Stärke, durch den von ihnen angestifteten Nutzen oder Schaden oder endlich durch ihre Charaktereigenschaften oder Gefühlsäufserungen bemerkbar wurden, kurz diejenigen, welche in irgend einer Weise sich auszeichneten, während die nicht besonders auffallenden mit Stillschweigen übergangen oder unter einer gemeinsamen Bezeichnung wie »Gewürm« zusammengefafst wurden. Kaum erwähnenswert ist, dafs diese Tiere zugleich der engsten Heimat der betreffenden Völkerschaften angehören. Es macht dabei keinen Unterschied, dafs auch die Tierkenntnis der Griechen und Römer von den Haustieren ausging, denn diese hatten sie aus ihrer ursprünglichen Heimat mitgebracht, und sie standen ihnen von dem täglichen Umgang her am nächsten. Betrachtet man aber den hauptsächlichsten Zuwachs der zoologischen Kenntnisse bis zum Ausgang des Altertums, so zeigt sich, dafs dieser, ebenso wie sein überwiegender ursprünglicher Bestand, die Wirbeltiere betrifft.

Gründer der Zoologie als Wissenschaft ist wieder Aristoteles, der ungefähr 500 Tiere aufführt.

Zweierlei ist für seine zoologischen Arbeiten charakteristisch. Erstens sein Anthropomorphismus. Ausdrücklich sagt er, dafs man vom Bekanntesten ausgehen müsse, der Mensch sei aber das bekannteste Tier. Wo er von anatomischen oder entwicklungsgeschichtlichen Verhältnissen redet, beginnt er daher mit dem Menschen. Und ihm folgend, leitet Plinius das auf die Beschreibung des Menschen folgende Buch mit den Worten ein: »Wir gehen nun zu den übrigen Tieren über.«

Das andere Charakteristikum, in dem sich ganz besonders ein wesentlicher Unterschied von der Entwicklung der Botanik ausspricht, ist, dafs schon Aristoteles ein ziemlich natürliches System der Tiere aufstellen konnte, während das natürliche Pflanzensystem erst eine Errungenschaft der Neuzeit ist. Er unterscheidet neun grofse »Gattungen«, nämlich: 1. die lebendig gebärenden Vierfüfser. Sie sind behaart, haben einhufige, zweihufige oder gespaltene Füfse und besitzen Zähne. 2. Die Vögel. Sie sind Flugtiere, befiedert, zweifüfsig und eierlegend. 3. Die eierlegenden Vierfüfser; Reptilien und Amphibien mit Einschlufs der Schlangen und des Krokodils. Sie sind ausnahmsweise fufslos (!), auch lebendig gebärend, atmen aber durch Lungen. 4. Die Waltiere. Sie sind lungenatmend, lebendig gebärend, haben Milch und sind fufslos. 5. Die Fische. Sie sind eierlegend oder lebendig gebärend, atmen durch Kiemen, sind fufslos, haben dagegen meist Flossen. 6. Die Weichtiere (unsere Cephalopoden). Sie haben die Füfse um den Kopf, entweder im Körper oder im Kopfe etwas Hartes und haben einen Tintenbeutel. 7. Die vielfüfsigen Weichschaltiere (höhere Crustaceen). Die weiche Masse ihres Körpers liegt innen, die feste, nicht spröde sondern zerreibliche Masse aufsen. 8. Die vielfüfsigen Kerbtiere (Insekten, Spinnen, Tausendfüfser, Würmer). 9. Die fufslosen Schaltiere mit innerem weichem Körper und harter, brüchiger, äufserer Schale (Cephalophoren, Acephale, Ascidien). Ihnen werden noch eine Anzahl »eigentümlicher Gattungen« eingereiht, aber nicht zu ihnen gerechnet, die, aus denen man später die Abteilung der Zoophyten gebildet hat.

Auch die Untereinteilung ist mehr oder weniger natürlich.

Dazu kommt nun, dafs bereits Aristoteles über eine grofse Anzahl anatomischer und physiologischer Kenntnisse verfügte. Wie abweichend seine Ansichten im einzelnen von den heute geltenden vielfach sind, kommt hier nicht in Betracht, wohl aber, dafs er auch hier schon eine planmäfsige Behandlung schuf, wie solche für die Pflanzen-Anatomie und Physiologie erst

im 16. Jahrhundert begründet wurde. Weiter, ja bis zu einem verhältnismäfsig hohen Grade ausgebildet werden diese Zweige der Wissenschaft durch die Alexandriner Herophilus, Erasistratus und besonders durch den Pergamener Galenus (131—201 n. Chr.), der bereits Vivisektionen anstellte.

Der Bestand der bis zu ihm erworbenen Kenntnisse ist, von den Irrtümern abgesehen, folgender: Das fleischige, muskulöse Herz ist die Wurzel aller Gefäfse, von denen die Aorta und die gröfseren Arterien und Venen bekannt sind. Die Funktionen der Herz-, sowie der Venenklappen sind im wesentlichen klargelegt, vom Blute weifs man, dafs es sich in Bewegung befindet — nur sein Kreislauf ist noch unbekannt — und dafs das Arterienblut hell, das Venenblut dunkel ist. Den Atmungsorganen, deren Mechanik festgestellt ist, wird bereits eine läuternde Wirkung zugeschrieben. Betreffs der Verdauungswerkzeuge kennt man die Funktion des Kehldeckels, die Speicheldrüsen und ihre Ausführungsgänge, die Bewegung des Magens und die Peristaltik der Gedärme, während natürlich die chemischen Wirkungen der Verdauungssäfte unbekannt sind. Die Bauchspeicheldrüse wurde schon von der Hippokratischen Schule aufgefunden, die jedoch ihren Ausführungsgang nicht entdeckte; von der Galle wufste man, dafs sie in der Leber gebildet und von dort in die Gallenblase geleitet wird. Der Nährstoffe bedarf der Körper nach Aristoteles zu drei Zwecken, nämlich zum Wachstum, zur Wärmeerzeugung und zur Deckung der Ausgaben aus dem Körper. Von diesen letzteren kennt man am besten den Harn und weifs, dafs er aus dem in die Nieren fliefsenden Blut stammt und durch die Harnleiter in die Blase gelangt.

Selbst in der Kenntnis der Nerven und ihrer Tätigkeit war man bereits verhältnismäfsig weit vorgeschritten. Der Hippokratischen Schule waren der Vagus und Sympathicus bekannt. Herophilus unterschied zuerst die Nerven von den Sehnen, Erasistratus liefs alle Nerven aus Gehirn und Rückenmark hervorgehen und unterschied Empfindungs- und Bewegungsnerven. Marinus (80 n. Chr.) stellte 7 Paare Hirnnerven auf, und Galen fand nicht allein, dafs nach Rückenmarksdurchschneidungen die Atemmuskeln gelähmt werden, sondern er fand auch Stimmlosigkeit nach Unterbindung der n. recurrentes. Das Gehirn wurde schon von Alkmaeon (580 v. Chr.) als das Bewufstseinsorgan gedeutet, man kannte die Folgen der Nervenbahnenkreuzung in ihm, uud Galen fand, dafs das Rückenmark die leitende Bahn für die Empfindung und Bewegung sei.

Ebenso hatte sich schon eine bedeutende Kenntnis des Auges und Ohres entwickelt. Sehnerv und Linse in ersterem, sowie die wichtigsten Teile in letzterem waren bekannt. Aristoteles teilt mit, dafs die Durchschneidung des Sehnerven bei Verwundeten blind gemacht habe, er kennt Nachbilder und erwähnt der Kurz- und Weitsichtigen, während Herophilus die Retina entdeckte, Galen Augenmuskeln, Tränenpunkte und -Gänge beschrieb, die Netzhaut als das lichtempfindliche Organ erkannte, den Ursprung des Sehnerven in den Thalamus opticus und bereits Empedokles (473 v. Chr.) die Gehörsempfindungen in die Schnecke versetzte.

Trotz der praktischen Wichtigkeit des medizinischen Studiums ist das Mittelalter selbst für die Entwicklung der Kenntnisse in der Anatomie und Physiologie eine Zeit des Stillstandes gewesen, und auch noch das 16. Jahrhundert zeitigte nur wenige neue Entdeckungen. Der erneute Aufschwung jener Wissenschaften datiert erst von 1628, in welchem Jahre mit der Konstruktion des Gesamtkreislaufes durch William Harvey eine neue Epoche der Physiologie angeht.

Dem gegenüber hatte sich schon im Mittelalter, besonders vom 13. Jahrhundert an, die Kenntnis der Tiere bedeutend erweitert, hauptsächlich durch die naturwissenschaftlichen Reisenden, von denen Marco Polo der bedeutendste war. Aber ihre Berichte sind infolge der Kritiklosigkeit der Verfasser von mancherlei Wunderbarem, von orientalischen Märchen wie von Fabeln aus antiken Quellen durchsetzt.

Eine neue Periode der Systematik oder besser der encyklopädischen Darstellungen beginnt erst gegen Ende des 15. Jahrhunderts mit der Schrift Eduard Wottons de differentiis animalium (1552) und Konrad Gesners Geschichte der Tiere (1551), denen sich die Werke Aldrovandis, Johnstons

(Universaltheater der Tiere), Sperlings (Zoologia physica) und die Spezialarbeiten Belons über die Vögel, Thomas Mouffets über die Insekten und Guillaume Rondelets Fischbuch anschliefsen.

Wottons System erinnert lebhaft an das des Aristoteles. Gesner, dessen Hauptabteilungen sich im wesentlichen ebenfalls an die des grofsen Griechen anschliefsen, ordnet innerhalb der umfassenden Kategorien ganz wie die »Väter der Botanik« alphabetisch. Und ebenso, wie sich Bock die natürlichen Verwandtschaften der Pflanzen gewissermafsen gewaltsam aufdrängten, so durchbricht auch Gesner die alphabetische Reihenfolge der Tiere und stellt Bos, Bison, Bonasus mit Urus, Capra, Capreolus und Dama, mit Accipiter sämtliche Falken, mit Anas alle Enten und Taucher, mit Gallus Tetrao und Urogallus zusammen. Ähnliche Gruppen finden wir auch bei Mouffet. Ein eigentümliches Streben nach wirklicher systematischer Anordnung tritt jedoch erst in Belons Vogelwerk hervor. Es ist besonders wichtig durch die Aufmerksamkeit, die der Verfasser den Unterschieden zwischen den einzelnen Arten schenkt, und dadurch, dafs er das Bedürfnis einer zweifellosen Namengebung fühlt.

Aber erst John Ray (1628—1713) war es vorbehalten, den Begriff der Art in unserem heutigen Sinn einzuführen und, unter vorwaltender Berücksichtigung der Anatomie als Grundlage der Klassifikation, ebenso wie sein Zeitgenosse Karl Nikolaus Lang, schärfere Definitionen für die Spezies und die gröfseren Gruppen zu geben und eine bessere Terminologie anzubahnen. Der völlige Ausbau erfolgte auch hier durch Linné.

Zu derselben Zeit, in welcher eine neue Bearbeitung der Systematik beginnt, erfährt auch die der Zootomie einen Aufschwung. Ambroise Pavé (1517—90) verglich selbständig, mit ausdrücklichem Hinweise auf die einander entsprechenden Teile die Skelette eines Säugetieres und eines Vogels mit dem des Menschen. Ebenso hatte Belon nebeneinander das menschliche Skelett und das eines Vogels mit übereinstimmender Bezeichnung der gleichwertigen Teile abgebildet und, um die Vergleichung zu erleichtern, den Vogel mit derselben Stellung der Glieder wie den Menschen dargestellt. Volcher Coiter († 1600) zog dann hinsichtlich der Weichteile auch die übrigen Wirbeltierklassen zum Vergleich herbei, und Thomas Willis (1621—75) versuchte unter Hervorhebung der Atmungsorgane die Tiere auf Grund ihres anatomischen Baues einzuteilen. Denn man beschränkte sich jetzt auch in dieser Hinsicht nicht mehr auf die Wirbeltiere, sondern zog zur Vergleichung namentlich die Gliederfüfser heran, die ja von den niederen Geschöpfen in dem Aufbau ihres Körpers durch den Besitz gegliederter Gliedmafsen die meiste Ähnlichkeit mit den Wirbeltieren zeigen. Voran schreitet auf diesem Gebiete wieder Malpighi, welchem wir in seiner Arbeit über den Seidenschmetterling die erste vollständige Anatomie eines Arthropoden verdanken, nachdem schon vorher Willis einige anatomische Systeme des Krebses bearbeitet und Francesco Stelluti (1625) als erster das Mikroskop planmäfsig zur Untersuchung und Darstellung von Teilen der Biene in vergröfsertem Mafsstabe benutzt hatte. An Stelle des trockenen Hervorhebens der Verschiedenheiten brach bei Malpighi zum erstenmale der Gedanke durch, dafs dem reich gegliederten Bau höherer Tiere ein einfacherer gegenüberstehe, welcher durch eine allmähliche Komplikation in jenen hinüberführe. Dieser Gedanke war es, der Malpighi nicht bei den Insekten stehen bleiben liefs, sondern ihn veranlafste, sich nach noch einfacheren oder den einfachsten Lebensformen umzusehen. Er wird somit der Begründer der Kenntnis der unterhalb der Arthropoden stehenden tierischen Geschöpfe.

Ebenso wie in der Botanik, so ist auch in der Zoologie die Entwicklungsgeschichte der Zeit nach die letzte Disziplin, welcher sich das Interesse der Forscher zuwendet. Was den Älteren davon bekannt war, beschränkte sich im wesentlichen darauf, dafs man von den Metamorphosen einzelner Insekten ziemlich unklare Vorstellungen besafs. Mit Sicherheit wurde der genetische Zusammenhang zwischen Raupe und Schmetterling von dem Engländer Thomas Mouffet (1634) erkannt, der aber in vielen Fällen für die Raupen eine Entstehung aus fremdartigen Stoffen annahm, und 30 Jahre später stellte der holländische Maler Jan Goedart in strenger Folge die verschiedenen

Stände der Insekten als wirkliche Entwicklungstadien ein und derselben Art dar. Eine eingehende Schilderung dieser Metamorphosen lieferte jedoch erst Malpighis grofser Zeitgenosse Swammerdam (1669) und gründete darauf die erste natürliche Einteilung der Insekten, während der nicht minder bedeutende Leeuwenhoek die geschlechtslose Fortpflanzung der Blattläuse und die Knospung von Hydra beschrieb und bereits über die Begattung der von ihm nebst den Rädertieren entdeckten Infusorien Angaben machte.

Rechnet man zu diesen Leistungen noch den erfolgreichen Kampf Francesco Redis gegen die Urzeugung, Swammerdams Nachweise über die nur befruchtende Rolle des Samens und Malpighis Entwicklungsgeschichte des Hühnchens im Ei, so hat man die Grundlagen, auf denen die neuere Forschung weiter bauen konnte.

Nach diesen Ergebnissen kann auch der zoologische Unterricht in vier Kurse zerlegt werden, welche im grofsen und ganzen den für die Botanik aufgestellten parallel laufen.

I. Vorbereitender Kurs: Betrachtung auffälliger Wirbel- und wirbelloser Tiere unter besonderer Berücksichtigung des Menschen und der Haustiere nach morphologischen, anatomischen, physiologischen und ökologischen Gesichtspunkten, sowie nach solchen des Nutzens und Schadens. Standpunkt des Altertums und des Mittelalters. Aristoteles bis Harvey.

II. Morphologisch-systematischer Kurs: Beschreibung von Wirbeltieren und Gliederfüfsern unter besonderer Berücksichtigung der morphologischen und systematischen Verhältnisse. Grundlagen der vergleichenden Anatomie, gewonnen am Skelett der Wirbeltiere und dem Körper der Gliederfüfser. Zusammenfassung der durchgenommenen Tiere in Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen und Typen. — Von Wotton auf die neueste Zeit.

III. Physiologisch-anatomischer Kurs: Physiologie und vergleichende Anatomie des Menschen, der Wirbeltiere und Gliederfüfser. — Von Harvey bis auf die neueste Zeit.

IV. Die niederen Tiere mit den Mollusken beginnend. Grundzüge ihres Systems und bei einzelnen die Entwicklungsgeschichte. — Von Swammerdam bis auf die neueste Zeit.

Es ist selbstverständlich, dafs auf der vorbereitenden Stufe die wirbellosen Tiere fast ausschliefslich nach ihrer äufseren Erscheinung und ihrer Lebensweise betrachtet werden können. Man wird von ihnen zweckmäfsig auch nur diejenigen besprechen, welche von den Schülern etwa in die Klasse mitgebracht werden oder deren Besprechung von ihnen gewünscht wird. Auch bezüglich der Wirbeltiere wird man gut tun, sich bis zu einem gewissen Grade durch die Wünsche der Schüler leiten zu lassen. Unumgänglich notwendig ist jedoch die Durchnahme der Haustiere und der häufigsten einheimischen wilden Tiere. Dafs dabei deren Lebensweise, die Anpassung ihres Körpers an diese und ihr Nutzen und Schaden in angemessener Weise erörtert werden, ist selbstverständlich. Den Ausgangspunkt des Ganzen bildet der Mensch, dessen Skelett und dessen wichtigste Weichteile ihrer Lage, Form und Verrichtung nach behandelt werden müssen. Soweit die Skelette von Wirbeltieren zur Verfügung stehen, werden sich dann ganz von selbst Vergleichungspunkte ergeben, welche den vergleichend-anatomischen Betrachtungen der folgenden Stufe vorarbeiten. Ebenso auch den systematischen. Denn die Unterschiede im Bauplane der einzelnen Tiertypen und der Wirbeltierklassen fallen so in die Augen, dafs sie auch dem Sextaner ohne weiteres klar werden. Damit soll jedoch keineswegs gesagt sein, dafs die Schüler ohne weiteres die nähere Verwandtschaft der Wirbeltierklassen unter sich und die Notwendigkeit ihrer Vereinigung zu einem Typus erkennen oder zu dieser Erkenntnis geleitet werden müfsten. Denn historisch ist diese nicht so alt, wie man wohl meinen möchte. Vielmehr findet sich diese Zusammenfassung zum ersten Male 1788 bei Batsch.

Die Typen und besonders die Klassen sind überhaupt die systematischen Einheiten, von denen der zoologische Unterricht ausgehen mufs, während es in der Botanik, wie wir oben gesehen haben, die Familien waren. Es handelt sich nun im zweiten Kursus darum, auf welche Weise hier die Begriffe der Unterabteilungen gewonnen werden können. Dem historischen und

heuristischen Prinzip zufolge offenbar in im wesentlichen gleicher Weise wie in der Botanik. Da aber die Schüler Säugetiere und Vögel, die den Ausgangspunkt bilden müssen, nicht ebenso wie Pflanzen selbst sammeln können, so bleibt nichts weiter übrig, als ihnen einen gröfseren Teil der Schulsammlung von ausgestopften Tieren und von Tierbildern gleichzeitig vorzuführen und sie nun selbst die nach ihrer Ansicht Verwandten zusammenstellen und eine Einteilung treffen zu lassen, wie es eben auch die ersten zoologischen Systematiker dem ihnen vorliegenden und von ihnen auch nur teilweise selbst gesammelten Material gegenüber getan haben. Ich kann aus meiner Praxis versichern, dafs ein solcher Versuch sehr erfolgreich ist.

In ganz ähnlicher Weise gestaltet sich der Unterricht, sobald er sich den Gliederfüfsern zuwendet. Obwohl auch hier nur mit totem Material gearbeitet werden kann, besteht doch insofern mit der Botanik die Ähnlichkeit, dafs die zur Besprechung kommenden Tiere von den Schülern selbst im Sommer in reichlichen Exemplaren gesammelt und für den Winter in Spiritus, in Wickersheimersche Flüssigkeit oder in Formol gesetzt (bezw. bei Schmetterlingen aufgespannt) werden. Noch in einem andern Punkte unterscheidet sich dieser Teil des Unterrichts von dem auf die Wirbeltiere bezüglichen, als jeder Schüler die Begriffe eines Säugetiers, eines Vogels, einer Schleiche (in dem alten Linnéschen Sinne der Serpentia), eines Fisches, wenn auch nicht nach genauer Definition in die Schule mitbringt, während ihm von den Gliederfüfsern wohl ausschliefslich die Begriffe eines Käfers, eines Schmettlerlings einer Spinne und eines Krebses in gleicher Weise geläufig sind. Statt ihnen von vornherein die ganze Schar der Gliederfüfser zur Einteilung vorzulegen, kann man hier auch so verfahren, dafs man vorher je einen Vertreter der verschiedenen Insektenordnungen und der übrigen Arthropodenklassen eingehend untersuchen läfst. In allen übrigen Beziehungen mag auf die Auseinandersetzungen über den botanischen Unterricht verwiesen werden.

So auch hinsichtlich der beiden folgenden Kurse. Im dritten hat man den Vorteil, in ganz anderem Mafse auf den bereits auf der untersten Stufe erworbenen auf den folgenden mehr oder wer ausgebauten Kenntnissen fufsen zu kön als in der Pflanzenphysiologie. Als leichternd kommt ferner hinzu, dafs tierischen Organe in weit höherem G differenziert sind als die pflanzlichen. ist auf dieser Stufe nur die Begrün der Lebenserscheinungen soweit als mö durch physikalische und chemische Ges als deren höchstes und umfassendstes von der Erhaltung der Energie dasteh

Was den Gang des Unterrichts a langt, so kann man aus den Äufseru der alten Autoren soviel entnehmen, bei ihnen auch hinsichtlich des Mens und der Tiere das physiologische Inte dasjenige an der Anatomie überwog, w gleich die ersten von den Alten beson gelegentlich des Opferns und Schlach von Tieren erworbenen Kenntnisse h sächlich anatomischer Natur gewesen Dieser Tatsache aber wird schon d den auf die Anatomie ausgedehnten U richt auf der untersten Stufe entsproc

Die Behandlung des letzten K kann sich von der des entspreche in der Botanik dadurch untersche dafs sie eine absteigende Reihenfolge schlägt. Während auf botanischem Ge die Erkenntnis der geschlechtlichen pflanzung von dem Studium einer zien niedrig stehenden Form, der Spiro ihren Ausgang nimmt und damit auch Einsicht in den Generationswechsel hö Formen erst ermöglicht wird, waren s intimere Vorgänge der geschlechtli Zeugung bei den höheren Tieren Leeuwenhoek bekannt, und der Generat wechsel wurde zuerst 1819 von Chan bei den Tunikaten aufgefunden, dem hernach Sars für die Medusen und S strup für die Eingeweidewürmer anschlie Es fallen demnach hier die Gründe, w in der Botanik für die aufsteigende Re folge sprechen, um so mehr fort, a die geschlechtlichen Vorgänge bei höheren Tieren auf der Schule kaum Besprechung gelangen. Da aber in physiologisch-anatomischen Kursus die deutung der tierischen Zelle bereits handelt worden ist, so kann man Schaden auch den aufsteigenden Weg schlagen.

Literatur: Aufser den Originalwerken Dr. C. F. Koch, Die Bedeutung der Geschichte der Naturwissenschaft für den Unterricht in Realschulen. Progr. der Realschule zu Erfurt 1856. — J. Sachs, Geschichte der Botanik. München 1875. — J. Victor Carus, Geschichte der Zoologie. München 1872. — L. Landois, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. Wien u. Leipzig 1905. 11. Aufl. — Dr. August Hirsch, Geschichte der medizinischen Wissenschaften in Deutschland. München u. Leipzig 1893.

Weilburg. F. Kienitz-Gerloff.

Naturlehre auf geschichtlicher Grundlage

A Physik

1. Mechanik. 2. Akustik. 3. Optik. 4. Wärmelehre. 5. Elektrizitätslehre.

Wenn das Ziel des physikalischen Unterrichtes nicht blofs eine äufserliche Bekanntschaft mit dem heutigen Stande der Wissenschaft sein, sondern in gleicher Weise, wie der Unterricht in den historischen Fächern auf die Lebensanschauung und Charakterbildung einen wesentlichen Einflufs gewinnen, eigenes Streben wecken und fördern soll, so wird dies nicht geschehen können, indem wir die Wissenschaft als etwas Fertiges den Schülern darbieten, sondern wir müssen sie an der historischen Entwicklung derselben teilnehmen lassen, indem wir ihnen zeigen, wie die Besten vergangener Geschlechter bemüht waren, die Wahrheit zu erforschen, indem wir mit den Schülern die Gedanken der Förderer der Wissenschaft noch einmal durchdenken und sie so eine Ahnung wenigstens des Hochgefühls empfinden lassen, das den Geist jener erhob. Gewifs ist es nicht das Letzte, was den Gebildeten von der Masse scheidet: Das Bewufstsein auf dem Boden einer Kultur zu stehen, die durch jahrtausendlange Arbeit geheiligt ist und an der fortzuarbeiten er durch seine Stellung berufen ist.

Wir verlangen also für die Physik, so wie Dr. Capesius es in seinem Aufsatz »Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung« (Bd. 2 dieses Werkes S. 628 ff.) im allgemeinen fordert und an dem Lehrgang in der Mathematischen Geographie in Band 4 dieses Werkes S. 701 ff. im besondern durchgeführt hat, einen historischen Unterrichtsgang und verweisen statt weiterer allgemeiner Ausführungen insbesondere auf den ersten jener Aufsätze. Wir verlangen diesen Lehrgang mit denselben Einschränkungen wie dort, denn »Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so festgebannt in die Bahnen, die die Menschheit gegangen ist, dafs nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mitbestimmten! mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein: Das Kompendium machen wir im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen.« (Willmann.) Wir wollen also die Schüler nicht durch die Spekulationen aller naturphilosophischen Geister bis zur mathematischen Physik unserer Tage hindurchführen, aber wir wollen sie im grofsen die Entwicklung der Wissenschaft erkennen lassen.

Im folgenden soll in allgemeinen Zügen dargelegt werden, wie dies beim physikalischen Unterricht in den oberen Klassen der Mittelschulen möglich ist.

1. Mechanik. Hier herrscht Aristoteles durch das ganze Mittelalter hindurch bis auf Galilei. Kennzeichnend für seine Auffassung ist eine naive poetische Betrachtung der Natur, die auch sonst der Denkweise der Griechen eigentümlich ist. Die Körper werden eingeteilt in himmlische und irdische, diese sind zerstörbar und vergänglich, jene unzerstörbar und unvergänglich. Unter den irdischen Körpern gibt es leichte und schwere. Jeder Körper hat einen Ort, wo er zu Hause ist, die schweren auf der Erde, die leichten oben. Nach seinem Orte bewegt sich jeder Körper geradlinig beschleunigt, bis er durch ein Hindernis aufgehalten wird, desto schneller, je schwerer er ist. Diese Bewegungen sind unvollkommen, da sie ein Ende haben, wenn der Körper in seinem Daheim angelangt ist. Die kreisförmige Bewegung jedoch ist vollkommen, da sie fortdauert, sie kommt daher einem solchen Körper zu, der gleichfalls vollkommen, unvergänglich und unzerstörbar ist. Ein solcher ist der Äther, aus dem die Gestirne bestehen, sie bewegen sich in Kreisen um die Erde.

Die zweite Periode in der Entwicklung der Mechanik beginnt mit Galilei. Er unterzieht die Aufstellungen der aristotelischen Schule dem Versuch, weist nach, dafs alle

Körper gleich schnell fallen, entwickelt die Theorie der gleichförmig beschleunigten Bewegung durch Summation der Geschwindigkeitsimpulse in aufeinander folgenden kleinen Zeiten, berechnet den Weg auf graphische Weise durch Integration der in unendlich kleinen Zeiten zurückgelegten Wege, verifiziert die Resultate der Rechnung durch die Bewegung auf der Fallrinne und entdeckt den Isochronismus der Pendelschwingungen. Bei der Behandlung des horizontalen Wurfes stellt er den Satz vom Parallelogramm der Kräfte auf. Er legt den Grund zur Lehre von der Zentralbewegung, als er in seinen Discorsi den Einwand widerlegt, dafs alle Körper von der Erde fortgeschleudert werden müfsten, wenn diese sich um ihre Achse drehte. Zu einer erschöpfenden Behandlung der Zentralbewegung gelangt er nicht, da ihm der Kraftbegriff, den er wohl vorahnend in genialen Ausdrücken l'impeto, il talento, l' energia andeutet, noch fehlt.

Huyghens fafst die Zentralbewegung dort an, wo Galilei sie verlassen mufste, nur ein Schritt war noch zu tun, um von den graphischen Darstellungen Galileis zu der Formel zu gelangen; Huyghens tat ihn. Den experimentell gefundenen Satz vom Isochronismus der Pendelschwingungen, der nur für kleine Schwingungen gilt, untersuchte Huyghens, indem er das Problem in der allgemeinen Form stellte: Auf welcher Kurve müssen die Schwingungen eines schweren Punktes erfolgen, wenn sie isochron sein sollen? und gelangte auch zu der Formel für das Kreispendel.

Ihren Abschlufs erhält diese Periode durch Newton, der die bisherigen mechanischen Untersuchungen durch Aufstellung des Gravitationsgesetzes zur Mechanik des ganzen Weltalls erweitert und die durch Beobachtung aufgefundenen Keplerischen Gesetze aus mechanischen Prinzipien mathematisch nachweist.

Die dritte Periode beginnt mit R. Mayer, der durch seine Arbeiten den Newtonischen Begriff der beschleunigenden Kraft und den Leibnizschen der lebendigen Kraft durch Einführung des Begriffs der Arbeit erweitert und so die Grundlage schafft, auf der die heutige gesamte Physik, nicht blofs die Mechanik ihre einheitliche Begründung findet.

Diese Hauptstadien der Entwicklung halten wir für geeignet, dem Unterricht in Mechanik zur Richtschnur zu dienen. Die aristotelische Bewegungslehre bildet den Ausgangspunkt, da sie in kühnem Wagemut und grofsartig angelegter Spekulation das Weltganze zu erklären versucht und zugleich der unmittelbare Ausdruck dessen ist, was die sinnliche Wahrnehmung darbietet. Die falsche Vorstellung des Aristoteles von der Rolle der Luft bei der Bewegung eines geworfenen oder rollenden Körpers, dafs die Luft in den Raum hinter dem Körper eindringt und ihm neue Impulse zur Bewegung erteilt, bietet Anlafs, in der Luft und der Reibung ein Hindernis der Bewegung zu erkennen und führt zur Aufstellung des Beharrungsgesetzes und zur Behandlung der gleichförmigen Bewegung. An sie schliefst sich der freie Fall, der zuerst an wirklich frei fallenden Körpern beobachtet wird, wobei abermals durch den Nachweis, dafs alle Körper gleich schnell fallen, ein Irrtum des Aristoteles überwunden wird. Die Gesetze des freien Falles werden genau in derselben Weise, wie Galilei sie in seinem Discorsi darlegt, abgeleitet und durch Versuche an der Fallrinne bestätigt, an welcher sich durch Anfügung einer horizontalen Rinne auch die Endgeschwindigkeit mit genügender Genauigkeit zeigen läfst, dieser erste Demonstrationsapparat der Mechanik verdient vor Atwoods Fallmaschine an dieser Stelle entschieden den Vorzug. Der horizontale und schiefe Wurf gibt Gelegenheit zur Einführung des Parallelogramms der Wege. In der Darstellung der Lebensschicksale Galileis bildet seine Verteidigung der Bewegung der Erde den tragischen Abschlufs. Eines der Hauptargumente der Gegner, dafs die Körper zufolge der ungeheuren Geschwindigkeit, die sie durch die Rotation der Erde erhalten, von dieser weggeschleudert werden müfsten, wurde von Galilei in glänzender Weise widerlegt, indem er zeigt, wie die Wege des freifallenden Körpers infolge dieser Ursache nur um unendlich kleine Beträge vermindert werden.

Die Verfolgung dieser Untersuchungen und jener Huyghens' führen zu den Formeln für die Zentrifugalbeschleunigung und Zentrifugalkraft, sowie zur Bestimmung des Einflusses derselben auf die Gröfse des

Gewichtes und der Einführung des Begriffs der Masse, der in seiner vollen Bedeutung jedoch erst in den Newtonschen Gesetzen zu Tage tritt.

Die Betrachtung der Zentralbewegung hat ergeben, dafs dort, wo ein Körper sich im Kreise bewegt, eine Kraft tätig sein mufs, die ihn in seiner Bahn erhält, die astronomischen Beobachtungen am Mond, welche vorher mit den Schülern anzustellen sind, haben erkennen lassen, dafs wir es hier mit einer Zentralbewegung zu tun haben. Es folgt nun das Newtonsche Gravitationsgesetz genau in der ursprünglichen Ableitung und die Vergleichung der Massen der Sonne und der Planeten.

Während bisher die Kräfte nur nach dem Druck gemessen wurden, den sie ausübten, sollen sie nun auch gemessen werden nach der Bewegung, die sie hervorzubringen vermögen. Dies führt zu dem Satz Mayers von der Erhaltung der Kraft, der vorläufig nur als Satz von der Erhaltung der Energie bewegter Massen behandelt wird, da sich eine Verallgemeinerung erst im Verlaufe des weiteren Unterrichts und der Behandlung der übrigen Abschnitte ergibt.

Ebenso wie in der Mechanik der festen Körper wird es in der Hydromechanik möglich sein, den historischen Weg einzuschlagen, wenn auch nicht in chronologischer Folge, da die Sätze Stewins über Boden- und Seitendruck sowie über die kommunizierenden Gefäfse dem archimedischen Prinzip vorangehen müssen. Die Ableitung dieses letztern aber soll jedenfalls von der Tatsache ausgehen, von der es aufgefunden wurde und nicht diese erst nach der mathematischen Ableitung des Prinzips als Begründung hinzugefügt werden. Auch auf diesem Gebiete ist Galilei in gewissem Sinne bahnbrechend gewesen, indem er der erste war, der das Prinzip der virtuellen Verrückungen auch auf die Flüssigkeiten anwandte; auf ihn stützt sich Pascal bei der Ableitung seines Satzes von der gleichmäfsigen Fortpflanzung des Druckes, der auch heute auf dieselbe Weise abgeleitet wird, wie ja überhaupt dieses Prinzip von da ab die Statik beherrscht.

In der Aerostatik wird es notwendig sein, auf die Vorstellung der Alten und des Mittelalters vom horror vacui näher einzugehen. Es ist ja bekannt, wie Galilei in diesem Punkt noch zu der Ansicht seines ältesten Gegners Aristoteles hielt und dem horror vacui nicht nur das Steigen des Wassers in einer Saugpumpe zuschrieb, sondern auch die Festigkeit der Körper auf ihn begründete, ein Irrtum, der bei dem Fehlen der Molekularmechanik nur zu begreiflich ist. Allerdings war für den Physiker Galilei der horror vacui nicht eine unbestimmte Gröfse, sondern er mafs ihn in Saugpumpen und durch besonders konstruierte Apparate. Und als Toricelli, welcher von seinem Lehrer wufste, dafs Wasser durch Saugpumpen nicht höher als 32 Fufs gehoben werden könne, zum ersten Male, um zu untersuchen, ob eine andere schwerere Flüssigkeit nicht schon bei geringerer Höhe dem horror vacui widerstehen würde, den Versuch mit Quecksilber anstellte, die Wirkung dem Luftdrucke zuschrieb und sehr bald auch die Veränderlichkeit desselben erkannte, war die Frage keineswegs auch für die Welt entschieden, welche viel zu sehr noch an den alten liebgewordenen und bequemen Vorstellungen haftete. Erst durch Pascals und Guerikes Versuche verschied die altersschwache Lehre vom horror vacui. Es ist höchst bezeichnend dafür, wie schwer alte Theorien aufgegeben werden, dafs Pascal die Veränderlichkeit des Barometerstandes noch nicht als genügenden Beweis ansah, sondern auch auf andere Art zu zeigen versuchte, dafs in der Tat der Luftdruck das Quecksilber trage. Er entfernte über dem Quecksilber die Luft und sah das Barometer fallen und nicht genug hiermit, liefs er auf dem Puy de Dôme bei Clermont Versuche über den Abfall des Barometers machen, über deren Ausgang er selbst erstaunt war, so dafs er nun auch auf kleineren Höhen an eine Wiederholung derselben ging. Er bemerkte schon, dafs die Dichte der Luft nach oben abnehme und das Barometer zum Messen der Höhenunterschiede dienen könne, das Gesetz für die Abnahme der Dichte konnte er nicht auffinden. Hier setzte Mariotte ein, der nach Auffindung des Gesetzes die Reihe aufstellte, nach der die Höhe aus dem Barometerstande zu berechnen ist. Gerade diese selbe Entwicklungsreihe mit den Schülern zu durchlaufen, halten wir für

die geeignetste Art, die Aerostatik zu behandeln, denn es sind überall Tatsachen der unmittelbaren Beobachtung, die fort und fort zur Ausgestaltung der Wissenschaft drängten und nicht die theoretisch aufgeworfene Frage, wie ändert sich die Dichte eines Gases mit dem Druck, sondern vielmehr die, wie ist es möglich, aus den Baromterständen die Höhe eines Ortes über dem Meeresspiegel zu bestimmen, drängt zur Erforschung des Abhängigkeitsverhältnisses zwischen Druck und Dichte. Auch die Ableitung der Abnahme des Barometerstandes mit der Höhe sollte in der abstrakten Form erst dann vorgenommen werden, wenn, so wie Mariotte es tat, die Meereshöhe für die ersten Barometerstände von 760, 759 und 758 mm unmittelbar berechnet worden ist. Die Formel der geometrischen Reihe gewinnt so erst den reellen Inhalt, denn nicht jedem Schüler ist es in gleicher Weise vergönnt, wirklich Leben und Inhalt in algebraischen Zahlen zu sehen, das Verständnis hierfür mufs allmählich erweckt werden. Die Erfindung der Luftpumpe verdient gleichfalls von dem ersten Anfang dazu verfolgt zu werden, auch dieser Apparat verdankt wie das Barometer seine Entstehung der alten Meinung vom Abscheu der Natur vor dem leeren Raum. Guerike, dem das Toricellische Vakuum noch nicht bekannt war, versuchte einen leeren Raum durch Auspumpen von Wasser aus einem Fasse herzustellen. Erst als alle Bemühungen, das Fafs entsprechend zu dichten, gescheitert waren, verwendete er geeignete Gefäfse und gelangte so zu seiner Luftpumpe, mit deren Hilfe er dann unter Aufwendung von kolossalen Apparaten der erstaunten Welt die Wirkungen des Luftdruckes demonstrierte. Ihren Abschlufs kann die Aerostatik erst in der Wärmelehre finden, da es erst hier möglich ist, an dem Gedankengang Joules die Spannkraft der Gase auf die lebendige Kraft der Moleküle zurückzuführen.

2. **Akustik**. Wenn es auch in der Akustik nicht in gleicher Weise möglich sein wird, wie in den andern physikalischen Disziplinen im wesentlichen der historischen Entwicklung zu folgen, so kann doch die Geschichte wenigstens den Hinweis dafür liefern, von welchem Punkte die unterrichtliche Behandlung am zweckmäfsigsten auszugehen hat. Da ist es doch zweifellos wieder dieselbe Frage, welche sich sowohl dem Denken zuerst aufdrängte, als auch den Anfang zur Entwicklung der Wissenschaft gebildet hat, die Frage nach den harmonischen Intervallen: Warum klingen einige Töne gut, andere schlecht zusammen. Schon Pythagoras erklärte es aus dem Verhältnis der Saitenlängen, erst Galilei führt das unfafsbare physiologische Moment der Tonhöhe auf die mathematisch bestimmbare Schwingungszahl zurück und eröffnete dadurch auch für die Akustik den Weg zur wissenschaftlichen Behandlung. Er gelangte zu seiner Entdeckung, indem er beobachtete, wie in einem Wasserglase, das er durch Anstreichen mit dem Finger zum Tönen brachte, die Anzahl der Wellen sich verdoppelte, wenn der Ton in die Oktave überschlug. Es mag als bestimmend für diesen Ausgangspunkt auch noch das Moment erwähnt werden, dafs damit zugleich das Ziel bezeichnet wird, das die Akustik überhaupt zu verfolgen hat. Wenn es aber möglich ist, gleich in der ersten Stunde ein Ziel zu setzen, das zugleich das Ziel der Wissenschaft überhaupt bildet, so wird man gewifs mit Vorteil diesen Ausgang nehmen.

3. **Optik**. Die erste Frage, welche die griechischen Physiker beschäftigte, war die, wie das Sehen zu erklären sei. Neben der Meinung Demokrits, dafs von den leuchtenden Körpern Atome in das Auge gelangen, erhält sich die Meinung des Empedokles von den Gesichtsstrahlen, welche sogar Ptolemäus noch annimmt, da es ihm für seine optischen Untersuchungen gleichgültig ist, woher die Sinneswahrnehmung stammt. Überhaupt betreiben die Alten die Optik aus rein mathematischem Interesse und gelangen aufser in der Theorie der Spiegel über die ersten Anfänge nicht hinaus. Die Beobachtung Senecas, dafs man durch eine Glasflasche einen Apfel vergröfsert sieht, veranlafst ihn blofs zu der Bemerkung, wie trügerisch die Sinneswahrnehmungen seien, und obgleich Ptolemäus die Einfalls- und Brechungswinkel für Luft, Wasser und Glas mifst, nimmt er sie doch als proportional an. Das Mittelalter fügt wenig hinzu, wohl gibt die Erfindung der Brillen Veranlassung, den Gang der Licht-

strahlen durch brechende Körper zu verfolgen, ohne jedoch zu einem befriedigenden Abschlufs zu führen. Franc. Maurolykus und Porta, welche Untersuchungen über das Auge anstellen, haben über die Funktion der Netzhaut keine richtige Vorstellung, und letzterer, der doch die Camera obscura des Leonardo da Vinci mit einer Linse versehen, hält die Linse des Auges für den Schirm, auf dem Bilder entstehen. Die erste bedeutende Erscheinung auf dem Gebiete der Optik waren Keplers ad Vitellonem Paralipomena, in welcher ein Brechungsgesetz aufgestellt wird, nach dem der Brechungswinkel bis zu 30° dem Einfallswinkel proportional und von da ab in zwei Teile zu zerlegen ist, deren einer dem Einfallswinkel, der andere der Sekante desselben proportional ist, ein Gesetz, das ihm gestattete, eine damals genügende Theorie des Fernrohrs aufzustellen, welche die Vervollkommnung dieses Instrumentes förderte. Der Erfindung des Fernrohrs und der Theorie des Regenbogens, zu welcher De Dominis gelangt, indem er Glaskugeln aufhängt, auf die er Sonnenstrahlen fallen läfst und die Stellen freiläfst, welche der Lichtstrahl zu passieren hat, folgt endlich die Auffindung des Berechnungsgesetzes durch Snell.

Mit der Entdeckung der Beugungserscheinungen durch Grimaldi und dessen ersten Andeutungen einer Undulationstheorie, in denen sogar darauf hingewiesen wird, wie die Farben aus einer verschieden schnellen Bewegung des Lichtäthers erklärt werden können, mit Newtons Entdeckung des Spektrums und der Farben dünner Blättchen, mit Bartholinus Entdeckung der doppelten Brechung und dem Erscheinen von Huyghens Traité de la lumière — alles in einem Zeitraum von wenig Jahren — beginnt der bis 1830 dauernde Kampf um die Emissions- und Undulationstheorie des Lichtes. Huyghens Traité, der heute als eine mustergültig durchgeführte mathematisch-physikalische Untersuchung bewundert wird, fand bis zum Anfang dieses Jahrhunderts keine Anerkennung, weil Huyghens ebensowenig die Farben, welche Newton beobachtet hatte, als die Polarisation im Kalkspat erklären konnte, da er die Schwingungen als longitudinale annahm. Auch Youngs Arbeiten, in denen die Wellenlängen der einzelnen Lichtsorten berechnet, und die Interferenz der Wellen auf die Lichttheorie angewandt wurde, konnten der neuen Lehre nicht zum Siege verhelfen, da die inzwischen durch Malus entdeckten Polarisationserscheinungen auch von Young nicht erklärt werden konnten. Erst Fresnel, welcher durch seinen Spiegelversuch alle Einwände der Gegner, dafs man es doch immer mit verschiedenen Anwandlungen der Lichtstrahlen zu tun habe, beseitigte, und der sich endlich zur Annahme transversaler Schwingungen entschlofs, besiegte endgültig alle Bedenken gegen die neue Theorie.

Angesichts dieser Entwicklung der Optik können wir es nicht billigen, wenn die Undulationstheorie gleich zu Beginn des Unterrichtes vorgetragen wird. Es würde dies keinem Verständnis begegnen und dem ersten Grundsatze der Pädagogik widersprechen, dafs das Dargebotene gehörig vorbereitet sein mufs. Auch die Frage nach der Fortpflanzungsgeschwindigkeit und Intensität des Lichtes mufs nicht an den Anfang gestellt werden, da sie keineswegs die erste ist, die sich der Forschung aufdrängt. Dagegen scheint es uns zweckmäfsig, den Anfang mit eben der Frage zu machen, welche die Alten stellten: »Wie wird das Sehen der aufser uns befindlichen Gegenstände vermittelt?« Die Beantwortnng ergibt die Behandlung der geradlinigen Fortpflanzung und der Reflexion sowie die Erklärung der früheren Zeit, dafs von den leuchtenden Körpern Atome eines unwägbaren Lichtstoffes ausgehen, die so wie elastische Körper reflektiert werden. Bei der Behandlung der Brechung des Lichtes, welche noch heute zuerst an dem Versuche des Kleomedes (Münze im Wasser) erläutert wird, findet sich treffliche Gelegenheit, die Schüler selbst den historischen Gedankengang durchmachen zu lassen, wenn man den Versuch mit kleinen Einfallswinkeln beginnt. Sie werden einsehen, dafs bei weniger vollkommenen Apparaten die Auffindung des Brechungsgesetzes nicht unmittelbar auf der Hand lag. Die Newtonsche Erklärung der Brechungserscheinungen ergibt sich bei der Hypothese des Lichtstoffes ungezwungen, natürlich mit dem Hinweis, dafs sie nicht die heute gültige ist, da sie nicht alle Erscheinungen

zu erklären vermag. Die Beugungs- und Interferenzerscheinungen sowie die Newtonschen Farbenringe bieten zuerst Veranlassung, die alte Hypothese aufzugeben und die Wellentheorie anzunehmen, welche allein eine befriedigende Erklärung dieser Versuche zulassen, wobei noch nicht entschieden wird, ob die Schwingungen transversale oder longitudinale sind. Es folgt darauf der Nachweis, dafs auch die Reflexions- und Brechungserscheinungen auf Grund der Wellentheorie ihre ungezwungene Erklärung finden, wenn die Annahme derselben richtig ist, dafs das Licht sich in der Luft schneller fortpflanzt, als im Wasser. Hier ist Gelegenheit, auf die Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Lichtes näher einzugehen, hier gewinnt die Frage zugleich ein praktisches Interesse. Die Erklärung der Polarisation führt endlich zur Vervollständigung der Theorie dahin, dafs die Schwingungen transversale sind.

4. Wärmelehre. Die wissenschaftliche Entwicklung der Wärme beginnt, abgesehen von jener der Elektrizität, viel später als die der andern physikalischen Disziplinen, da ein Mafs für die quantitative Auffassung der Erscheinungen bis 1724 fehlt. Wohl ist die Ausdehnung der Körper durch die Wärme bekannt, und wird von der Academia del Cimento an den noch heute verwendeten Apparaten demonstriert, aber früher erfindet Graham die Kompensation des Pendels, Newcomen und Cawley die erste Dampfmaschine, ehe ein brauchbares Thermometer vorhanden ist. Mit der Erfindung desselben beginnt die wissenschaftliche Untersuchung der Wärmeerscheinungen. Deluc und Black entdecken, dafs die von Richmann angegebene Formel zur Bestimmung der Mischungstemperatur von ungleich erwärmten Mengen einer und derselben Flüssigkeit für Eis und Wasser nicht gelten und dafs eine Menge Wärme blofs zum Schmelzen des Eises verwendet wird. Wilke wird weiter hiedurch zur Untersuchung angeregt, ob nicht überhaupt verschiedene Körper zu gleichen Temperaturerhöhungen verschiedene Wärmemengen verbrauchen, und es entsteht der Begriff der spezifischen Wärme. Gerade die Erscheinungen der latenten Wärme aber befestigen die Annahme eines besonderen Wärmestoffes, und bringen die von Bacon und Descartes aufgestellte Hypothese, dafs die Wärme eine Art Bewegung sei, zum Schweigen.

Selbst Rumfords und Davys Versuche über die Erzeugung von Wärme durch Arbeit, Pictets und Herschels Versuche über die strahlende Wärme, konnten die herrschende Ansicht nicht stürzen, zu einer Zeit, wo man keinen Anstand nahm, alle Lichterscheinungen nach der Emanationstheorie zu erklären. Auch Carnot begründet seine Sätze über den Kreisprozefs noch auf die »Kraft der Wärme als eines Stoffes mit bestimmtem Gefälle«. Erst nachdem die Konstanz des Umwandlungsverhältnisses von Wärme und mechanischer Arbeit durch Mayer und Joule festgestellt und anerkannt war, vermochte man diese Erkenntnis zum Sturz der alten stofflichen Theorie der Wärme zu benützen und die Notwendigkeit der Ausbildung einer neuen Theorie allgemein fühlbar zu machen. Melloni und Knoblauch vollenden die Umwandlung der Wärmetheorie nach der einen Seite, indem sie an den Wärmestrahlen dieselben Eigenschaften der doppelten Brechung und Beugung wie an denen des Lichtes nachweisen. Joule und Maxwell nach der andern, indem sie die mechanische Wärmetheorie begründen.

Die gleichen Bemerkungen über die unterrichtliche Behandlung wie bei der Optik gelten auch hier. Wir halten es nicht für angemessen, wenn die Wärmelehre, wie dies nach einigen Büchern geschieht, mit der mechanischen Wärmetheorie begonnen wird und die einzelnen Wärmeerscheinungen ihre Erklärungen darnach finden. Der Unterricht wird vielmehr in seinem ersten Stadium sich darauf zu beschränken haben, dieselben in ihrem geschichtlichen Verlauf vorzuführen. So wird es beispielsweise nötig sein, auf die Entwicklung des Thermometers bis zu seiner heutigen Gestalt näher einzugehen, da es doch nicht einfach so geworden ist, dafs man eine Glasröhre mit Quecksilber gefüllt und zuerst in Eis, dann in siedendes Wasser getaucht hat, um die Fundamentalpunkte zu bestimmen, sondern es hat langer wissenschaftlicher Arbeit bedurft, bis dieses Instrument seine gegenwärtige Gestalt erhalten hat, einer Arbeit, die wir unseren Schülern kurz durchzudenken wohl zu-

muten dürfen: Von Galileis Thermometer, mit der durch einen Flüssigkeitsfaden abgeschlossenen Luftsäule an, das noch keine Einteilung besaſs; dem ähnlichen, in gröſseren Dimensionen ausgeführten, und mit der vielverheiſsenden Aufschrift Perpetuum mobile versehenen Thermometer Guerikes, das als Einteilungspunkte Magdeburgs gröſste Wärme und gröſste Kälte besaſs, bis zu den Thermometern, die nach Erkennung des konstanten Schmelz- und Siedepunktes konstruiert wurden und auch nicht sofort die heutigen Fundamentalpunkte, sondern zuerst den 32. und 0. Grad der Fahrenheitschen Skala zum Fundamentalabstand hatten. Ebenso wird der Begriff der spezifischen Wärme in seiner historischen Entstehungsweise vorzuführen sein, und die ersten Experimente Delucs und Blaks über Schmelzwärme werden jedenfalls von vornherein eine richtigere Vorstellung in den Schülern hervorbringen, als wenn man sofort mit der Kalorimetermessung beginnt.

Wenn nun das gesamte Erfahrungsmaterial vorliegt, wird nach der Erklärung gesucht und die alte Theorie vom Wärmestoff als Versuch einer solchen mitgeteilt. Nun folgen die Versuche Rumfords und Mayers, und als reife Frucht des Unterrichtes der Satz von Äquivalenz der Arbeit und Wärme und die mechanische Wärmetheorie. Unter diesem neuen Gesichtspunkt werden nun die Erscheinungen zusammengefaſst und einheitlich erklärt. Die Behandlung der strahlenden Wärme fügt zu dem System ein bedeutsames Glied, das der Theorie neue Sicherheit verleiht, und die beiden Erscheinungen des Lichtes und der Wärme als Äuſserungen der lebendigen Kraft kleinster Körper — resp. Ätherteile erscheinen lassen.

5. Elektrizitätslehre. In der Elektrizitätslehre ist der Gang des Unterrichtes der Natur der Sache nach notwendig ein historischer, da die Erscheinungen auf diesem Gebiete der Physik nicht von selbst sich dem forschenden Geiste darboten, sondern erst künstlich durch Versuche hervorgebracht werden muſsten und demnach die neuen Entdeckungen nahezu in dem Maſse auftraten, als die Fähigkeit sie zu erklären zunahm. Überdies ist die erste von Dufay aufgestellte und von Symmer zur Anerkennung gebrachte Theorie im wesentlichen die noch heute gültige, wenn auch die Gegenwart sich dessen bewuſst ist, daſs die Erklärung durch die elektrischen Fluida nichts anderes als Worterklärungen sind.

Der didaktische Wert des historischen Unterrichtsganges tritt übrigens besonders an zwei Punkten hervor, bei der Behandlung der Elektrisiermaschine und der Kleistschen Flasche.

Der erste noch höchst einfache Apparat zur Hervorbringung gröſserer Mengen von Elektrizität war der Otto v. Guerikes. Eine Schwefelkugel in einem hölzernen Gestell drehbar, als Reibzeug diente die Hand. Als man die verschiedenen Leitungsfähigkeiten der Körper erkennen lernte, verbesserte Nollet den Apparat durch Anbringung eines an Seidenschnüren aufgehängten Konduktors, und die Entdeckung, daſs eine in Quecksilber getauchte Glasröhre elektrisch wird, veranlaſst Canton zur Anbringung eines mit Zinnamalgam versehenen Reibzeuges.

Die Kleistsche Flasche, welche den Schülern gewöhnlich zuerst in ihrer heutigen Gestalt und überdies unter dem Namen der Leydner Flasche vorgeführt wird, ist nicht ersonnen worden aus der theoretischen Erwägung, daſs gebundene Elektrizität in gröſserer Menge angesammelt werden kann, als freie, sondern sie verdankt ihre Erfindung dem Umstande, daſs Kleist versuchte, ein Glasgefäſs zu elektrisieren, indem er einen Nagel hineinbrachte, und beim Herausziehen desselben einen Schlag erhielt. Später erkannte man, daſs das Füllen der Flasche mit Wasser und Versenken der äuſsern Oberfläche in Wasser zur Verstärkung der Wirkung beitrug, bis endlich Watson der Flasche im wesentlichen die heutige Einrichtung gab. Die Versuche Gralaths, Nollets und Winklers hierüber sind kulturhistorisch bedeutend. Die Erklärung der Wirkungsweise der Kleistschen Flasche ist gerade das Problem, an welchem die Lehre von der Influenzelektrizität sich ausbildet und es wird zweckmäſsig sein, auch im Unterrichte diesen Weg zu gehen.

Die Arbeiten auf dem Gebiete der galvanischen Elektrizität tragen von Anfang an, da sie zu einer wissenschaftlich schon sehr fortgeschrittenen Zeit begannen, so

sehr das Gepräge der planmäſsigen, genialen Forschung, daſs der Unterricht in diesem Zweige der Physik geradezu eine Geschichte desselben sein kann und wohl auf den meisten Schulen ist. Schon der Begründer des Galvanismus verdient um der Sorgfalt willen, mit der er den Zuckungen der Froschschenkel unter den verschiedensten Veranstaltungen nachging, unsere höchste Bewunderung und es ist von gröſstem Interesse, die Arbeiten Galvanis und Voltas bis zu dem Punkte zu verfolgen, wo der erste dahin gelangt war, die Zuckungen auch beim Präparieren der Schenkel mit gläsernen Messern zu zeigen, während der letztere Elektrizitätserscheinungen bei Berührung von Metallen mit seinem Kondensator ohne die Froschschenkel nachwies. Eine Entscheidung des Streites beider Theorien schien kaum möglich. Doch führte sie noch Volta herbei, als es ihm gelang, durch seine Säule bedeutendere Wirkungen zu erzielen. Von da an folgen, als ob es sich darum gehandelt hätte, den Stoff für ein systematisches Lehrbuch zu liefern, die Entdeckungen Schlag auf Schlag und tragen nicht den Stempel der Zufälligkeit, sondern der planmäſsigen bewuſsten Forschung, indem die Forscher bemüht sind, die Wirkungen der Reibungselektrizität auch durch den galvanischen Strom hervorzurufen. Die Entdeckung der chemischen Wirkung hat noch etwas Zufälliges an sich, da Carlisle, als er, um die ableitende Verbindung von der Säule durch den Leitungsdraht sicherer zu machen, indem er auf die obere Platte einen Tropfen Wasser brachte, bemerkte, daſs aus diesem Tropfen beim Eintauchen des Zuleitungsdrahtes Gasblasen aufstiegen, welche nach Wasserstoff rochen. Gleich das nächste Stadium des Versuches ergibt im wesentlichen unsern heutigen Wasserzersetzungsapparat. Ritter und Prechtl suchen nach Beziehungen zwischen Magnetismus und Elektrizität, letzterer indem er eine Voltaische Säule an Schnüren beweglich aufhängt, aber Oerstedt erst gelangt zu positiven Resultaten und im Laufe der nächsten Jahre veröffentlicht Ampère, der »Newton der Elektrizität«, seine Arbeiten, die auch jetzt noch die Grundlage für die mathematische Theorie der Elektrodynamik bildet.

Die Wichtigkeit dieser Entdeckungen beschränkt sich aber nicht auf das Gebiet der Elektrizität und des Magnetismus allein, sondern die neuen Erscheinungen vollenden den Sturz des alten Gebäudes der Imponderabilien und der Begriff der Kraftverwandlung erhält durch den Elektromagnetismus und in der Folge durch die Erfindung der Dynamomaschinen und Motoren seine feste Begründung. Hierdurch aber nimmt die Elektrizitätslehre im physikalischen Unterricht einen hervorragenden Rang ein, da sie die Umwandlung und Konstanz der Naturkräfte zur unmittelbaren Anschauung bringt.

Literatur: Paul la Cour u. Jak. Appel, Die Physik auf ihrer geschichtlichen Entwicklung für weitere Kreise in Wort und Bild dargestellt. Braunschweig 1906. — Karl Albrich jun., Der Unterricht in Mechanik auf geschichtlicher Grundlage. Hermannstädter Gymn. Progr. 1893/94. — Ders., Die Lehre von der Bewegung fester Körper. Ein Unterrichtsgang auf historischer Grundlage. Hermannstadt 1902.

Hermannstadt. Karl Albrich.

B Chemie

1. Die geschichtlichen Hauptepochen. 2. Der Lehrgang.

1. Die geschichtlichen Hauptepochen. Wenn das Altertum auch noch keine chemische Wissenschaft im heutigen Sinne des Wortes hat, so zeigt es doch die beiden Hauptquellen, aus denen dieselbe sich entwickeln sollte, in charakteristischer Ausprägung: einerseits die Technik, die in Metallurgie, Töpferei, Glasbereitung, Gerberei, Färberei, Seifenbereitung zum Teil schon in vorhistorischer Zeit chemische Prozesse sicher handhabte, andrerseits die Spekulationen der Philosophen über die letzten Bestandteile der Dinge. Hier hielt man sich an die allgemeinsten Erfahrungstatsachen, und so kam Aristoteles dazu, in den beiden Gegensatzpaaren des Kalten und Warmen, des Trockenen und Feuchten die die Körperwelt konstituierenden Prinzipien zu erkennen. Denn in der Tat spielen Wärme und Feuchtigkeit in allen groſsen Naturprozessen eine entscheidende Rolle. Damit war aber zugleich der theoretischen Auffassung für mehr als ein Jahrtausend die Richtung gegeben: den letzten Grund der stofflichen Änderungen fand

man in hypostasierten Qualitäten, die als solche in die Konstitution der Körper eintreten und durch ihren gradweise verschiedenen Anteil die unendliche Mannigfaltigkeit und den Wechsel der Dinge hervorbringen.

Diese Anschauung beherrscht im Grunde auch die das Mittelalter ausfüllende Epoche der Alchemie. Ihre eigentliche Aufgabe ist, aus wertlosen Stoffen Gold zu machen. Indem die Ansicht von der Zusammensetzung der Körper aus qualitativen Prinzipien — die allerdings nunmehr anders bezeichnet werden als bei Aristoteles — die Möglichkeit offen läfst, durch allerlei Mischungen und Prozeduren diese Prinzipien so zusammenzubringen, dafs die gewünschte Qualität sich ergebe, erfährt die chemische Technik unter dem starken praktischen Antrieb allerlei wichtige Erweiterungen und Fortbildungen.

Am Beginne der Neuzeit wird die Alchemie abgelöst von der Jatrochemie, die nach dem Ausspruch ihres Hauptvertreters Paracelsus den wahren Zweck der Chemie nicht im Goldmachen, sondern im Bereiten von Arzeneien erkennt. Wichtiger aber als der praktische Gewinn, der dabei erzielt wird, ist der Fortschritt in der Erkenntnis. Unter den Händen wissenschaftlich gebildeter Ärzte gelingen die ersten auch für die Folgezeit brauchbaren Verallgemeinerungen. In der Wechselwirkung der Alkalien und Säuren, welche mehr und mehr in den Mittelpunkt der Forschung treten, beobachtet man die prinzipiell wichtige Tatsache, dafs zwei entgegengesetzte Körper zu einem neuen von wesentlich verschiedener Beschaffenheit sich verbinden und erkennt auch, dafs zu einer chemischen Verbindung ein bestimmtes Mengenverhältnis erforderlich ist. Eine weitere folgenreiche Leistung der Jatrochemie ist die durch Helmont gewonnene Erkenntnis verschiedener Gase.

Nach der Mitte des 17. Jahrhunderts endlich begründet Robert Boyle die rein wissenschaftliche Chemie der Neuzeit, indem er die Aufgabe der Forschung von den praktischen Zielen loslöst und ihr lediglich die Erkenntnis der Zusammensetzung und Zerlegung der Körper zum Ziel setzt, als deren Elemente die nachweisbaren, nicht weiter zerlegbaren Bestandteile zu betrachten sind. Als erste Frucht der selbständigen Richtung der Chemie begegnet uns die Phlogistontheorie, die, obwohl materiell falsch, doch als »grofse, unvergleichliche Entdeckung, die den Fortschritt bis zu uns bedingte«, bezeichnet wird (Liebig), indem sie »eine Menge von Veränderungen, die auf den ersten Blick nichts Gemeinschaftliches zu haben scheinen, wie Säuerung, Verbrennung, Verkalkung der Metalle, Respiration, als chemische Prozesse derselben Art zusammenstellte« (Whewell). Sie lenkte die chemische Untersuchung auf die entscheidenden Fragepunkte, aus deren richtiger Lösung die neuen Anschauungen eines Lavoisier sich ergeben sollten, und auf dem Wege dazu lehrte sie noch eine Anzahl von Stoffen genauer kennen, welche für die Entwicklung der chemischen Kenntnisse von gröfster Bedeutung wurden. Es sind das gasartige Körper, deren Entdeckung und Erforschung in der Geschichte der Wissenschaft wohl als der besondere Abschnitt der pneumatischen Chemie bezeichnet wird. Nun erst kam man allmählich zu einer klaren Vorstellung von substantiell verschiedenen Gasarten. Liebig bemerkt hierzu (Chemische Briefe S. 37): »Was naturgesetzlich sich entwickelt, kann nicht schneller gehen, als es geht. Erst nach der Bekanntschaft mit dem Verhalten der tastbaren Dinge konnte eine Chemie der unsichtbaren Körper sich gestalten. Der heutige Begriff einer chemischen Verbindung ist aus der pneumatischen Chemie hervorgegangen.« Die Begründung derselben liegt in den klassischen Untersuchungen Blacks (1755) über den Unterschied zwischen Ätzkalk und Kalkstein und die Zurückführung desselben (ebenso wie bei Pottasche, Soda, Magnesia) auf den Anteil der Kohlensäure. »Blacks meisterhafte Untersuchungen«, sagt Liebig, »legten den ersten Grund zur antiphlogistischen Chemie. Der Fundamentalversuch Lavoisiers ist nur eine Nachahmung der Versuche Blacks über den Kalk und die Alkalien. Als Black nachwies, dafs der ätzende Kalk, wenn er an der Luft liegt, in milden Kalk übergeht, indem er an Gewicht zunimmt; als er zeigte, dafs diese Gewichtszunahme von der Aufnahme eines Gases (der Kohlensäure) aus der Luft herrührte, welches durch Hitze wieder aus-

getrieben werden konnte; als er zeigte, dafs die Gewichtsvermehrung dem Gewichte des aufgenommenen Gases entsprach, da begann die Epoche der quantitativen Untersuchung.« Damit ist denn auf die entscheidende Leistung hingewiesen, durch welche Lavoisier im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts der Begründer der modernen Chemie geworden: nicht durch Entdeckung neuer Stoffe und Reaktionen, sondern durch konsequente Anwendung des Prinzips von der Erhaltung des Stoffes mit der Wage in der Hand. So wies er nach, dafs die Verkalkung der Metalle, die Verbrennung, die Atmung nach der chemischen Seite nichts anderes sei als eine Verbindung mit einem Bestandteil der Luft, den er wegen seines auffälligen Anteils an der Säurebildung Oxygen nannte. Nun erst, angesichts dieser neuen Analysen und Synthesen, rückten die Begriffe Element und Verbindung in das rechte Licht, und eine eigens geschaffene chemische Terminologie bot den adäquaten Ausdruck für die neu gewonnenen Einsichten.

Die weitere Ausgestaltung der chemischen Theorie erfolgte durch die Bestimmung der festen Verbindungsverhältnisse, welche von Richter zunächst für die Verbindung von Säuren und Basen nachgewiesen, von Proust u. a. auf alle chemischen Verbindungen ausgedehnt wurde. Dalton erkannte das Gesetz der multipeln Proportionen, welches — nachdem Gay-Lussac und Avogadro die Volumverhältnisse der gasförmigen Grundstoffe und ihrer Verbindungen in Betracht gezogen hatten — von Berzelius theoretisch und experimentell durch eine sehr grofse Anzahl von Verbindungen durchgeführt wurde, womit denn die schon von Dalton aufgestellte Atomtheorie ihre volle Beglaubigung erhält. Durch Einführung einer rationellen Zeichensprache schuf Berzelius noch ein einfaches und überaus bequemes Ausdrucksmittel, welches in seiner glücklichen Anpassung an die Sache geradezu ein Werkzeug der Forschung geworden ist.

Damit sind die Umrisse der modernen Chemie gegeben, an deren immer weitergehender Ausfüllung die Jahrzehnte seither erfolgreich gearbeitet haben. Alles von ihnen Geleistete stellt sich dar als spezielle Ausgestaltung der atomistischen Theorie, die zugleich mehr und mehr grofsen physikalischen Gesichtspunkten sich einordnet und sehr wesentliche Züge zu unserem heutigen Weltbild liefert. Von ganz besonderer Bedeutung ist da die in weiter Ausdehnung gelungene Erklärung der Lebensvorgänge im Pflanzen- und Tierorganismus und ihrer Stellung im Naturmechanismus überhaupt. Den theoretischen Fortschritten aber entspricht hier und auf vielen anderen Gebieten zugleich ausgiebige und tiefgehende Beeinflussung der Technik und des wirtschaftlichen Lebens, und man kann füglich sagen, dafs die heutige Chemie das alte Problem der Alchemisten zwar nicht buchstäblich, wohl aber seiner Hauptabsicht nach gelöst habe.

2. Der Lehrgang. Zum Verständnis dieser modernen Chemie mit ihren bedeutenden theoretischen Einsichten, ihren grofsen praktischen Leistungen soll der Unterricht der Schüler emporführen. Er wird dabei keine der eben charakterisierten Hauptstufen der Erkenntnisbildung umgehen dürfen, und wird dieselben am zweckmäfsigsten in der Reihenfolge ihres historischen Auftretens durchlaufen.

Auf seiner ersten Stufe hat er in Analogie mit den Leistungen des Altertums die auffälligsten Wandlungen der uns umgebenden Körperwelt zum Gegenstand genauer Beobachtung und Auffassung seitens der Schüler zu machen. Dazu gehört für uns heute nicht nur, was ohne menschliches Zutun in der Natur geschieht, sondern auch alles, was aus der täglichen Praxis und aus der Technik in den Erfahrungs- und Interessenkreis des Schülers fällt und seinem Verständnis nahe genug gebracht werden kann. Dabei werden wir keineswegs den vergeblichen Versuch machen, ihn künstlich auf der Stufe des Altertums festzuhalten, oder vielleicht gar etwas wie die Aristotelische Theorie mit ihm zu entwickeln, was ja schon die Rücksicht auf das frühe Alter, das noch nicht auf Theorien ausgeht, verbietet. Er wird gar vieles sehen, beobachten, begreifen, was dem Altertum fremd war; auch werden wir kein Bedenken tragen, die schon im täglichen Leben gebrauchten Mittel der Beobachtung und Messung, wie z. B. Thermometer und Wage, anzuwenden. Nur daran ist festzuhalten, dafs die Betrachtung nicht

über die Tatsachen der unmittelbaren Erfahrung hinausgehe, und dafs sie nicht Begriffe und Auffassungen einmische, welche erst das Ergebnis wissenschaftlicher Analyse und Konzeption sind. Den Rahmen für diesen Unterricht bieten im üblichen Lehrplan schon Anschauungsunterricht und Heimatkunde, sowie die Naturkunde in den unteren Klassen, wo dieselben noch nicht in ihre einzelnen Disziplinen zu trennen ist. Eine reichhaltige Stoffsammlung für diesen Unterricht mit vortrefflicher Anleitung zur Behandlung findet man in Arendts »Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre«.

Die Stufe der Alchemie kann als solche bei dem Unterricht nicht auftreten; ihr Problem ist auch in der Praxis heute längst überwunden, wir können es nicht für die Schule neu beleben. Der bleibende Gewinn in Auffindung von Stoffen, Reaktionen, Prozeduren, den ihr die Chemie dankt, findet seine didaktisch richtige Einordnung zum Teil auf der eben besprochenen Stufe, der Hauptsache nach aber erst in dem nachfolgenden Unterricht, der nun erst zur Gewinnung eigentlich chemischer Begriffe fortschreitet.

In erster Reihe handelt es sich hier um die richtige Konzeption chemischer Prozesse, wie sie uns in der Geschichte zuerst bei Boyle begegnet, damit man weiterhin in der Lage sei, an die schwierigeren Probleme gleich mit der rechten Fragestellung heranzutreten. Sie wird sich an keinen anderen Stoffen und Reaktionen so leicht und sicher gewinnen lassen als an den Säuren und Basen und deren Verbindung zu Salzen. Dabei werden wir hier so wenig als bei der Alchemie unseren Ausgangspunkt streng historisch in der Jatrochemie suchen, deren Aufgaben ohnehin wenig in die Schule und auf die hier in Betracht kommende Unterrichtsstufe passen, sondern wir werden aus den vielfachen Anwendungen der bezeichneten Stoffe im täglichen Leben und in der Technik eine für unsere Schule passende Auswahl treffen. Sehr nahe liegt es, vom Chemismus des Kalksteins auszugehen, der ja in den klassischen Untersuchungen Blacks — nebst anderen kohlensauren Verbindungen — auch geschichtlich eine wichtige Rolle gespielt hat. Das Wesentliche an diesen Stoffen und Prozessen ist, dafs sie die chemische Verbindung und Zersetzung, die meist völlige Verschiedenheit der Bestandteile untereinander und vom Produkt, die eigentümlichen Erscheinungen der chemischen Verwandtschaft, die wichtige Rolle, welche den Mengenverhältnissen zukommt, recht augenfällig erkennen lassen, und zwar das alles in der für den Anfang so wünschenswerten Anschaubarkeit und Handgreiflichkeit. Man weist immer wieder hin auf die eigentümliche Schwierigkeit der Chemie, das Unsichtbare, der unmittelbaren Wahrnehmung sich Entziehende zu erfassen und vorstellig zu machen. Um so mehr möge man das, was sich tatsächlich an Anschauungen bietet, benutzen, und zwar besonders im Anfang. Es bleibt für ein blofs geistiges Operieren noch genug Anlafs zur Betätigung. Endlich sei noch darauf hingewiesen, wie man bei Behandlung der bezeichneten Stoffe unausweichlich auf Vorgänge und Operationen geführt wird, wie z. B. das Lösen und Eindampfen, das Fällen und Filtrieren, die man in der Folge immer wieder braucht.

Unter den Säuren begegnet uns die Kohlensäure, die in den Untersuchungen Blacks — von ihm als »fixe Luft« bezeichnet — den eigentlichen Ausgangspunkt der pneumatischen Chemie bildete. Ihr vielfaches Vorkommen, ihre grofse praktische Bedeutung und ihre bequeme Handhabung empfehlen sie zum gleichen Zweck dem Unterricht, der an ihr den für den Fortschritt erforderlichen pneumatischen Kurs gar wohl durchmachen kann. Hier erfährt der Schüler die volle Stofflichkeit auch der Gase (namentlich hinsichtlich des Gewichtes) und lernt mit ihnen hantieren.

In den bisher gewonnenen Erkenntnissen besitzt er das Rüstzeug, mit dem er sich an das Problem der Verbrennung wagen kann, und zwar der im gewöhnlichen Leben mit diesem Namen bezeichneten Vorgänge, auf die ja doch auch die Phlogistontheorie und ihre Widerlegung durch Lavoisier in erster Reihe sich richtete. Die als analog erkannte Verkalkung der Metalle eignet sich allerdings nach mancher Beziehung besser zum Nachweis der tatsächlich erfolgten Sauerstoffaufnahme und liefert einfachere Ergebnisse als die Oxydation organischer Stoffe in den Ver-

brennungsprozessen des täglichen Gebrauchs. Gleichwohl bleibt zu überlegen, ob der Unterricht, dem Gewicht des Interesses und der empirischen Nähe Rechnung tragend, nicht direkt an diese herantreten soll, für deren elementare Behandlung Faraday in seiner Naturgeschichte einer Kerze ein klassisches Vorbild gegeben hat. Jedenfalls hat der weitere Fortschritt hier einzusetzen: Wasser und Kohlensäure erweisen sich als Verbrennungsprodukte, wir erkennen sie durch die fortgesetzte Untersuchung als Verbindungen und empfinden nun lebhaft die Nötigung einer Revision unserer bisherigen Anschauungen von einfachen und zusammengesetzten Stoffen. So lassen wir uns jetzt mit vollem Interesse und Verständnis an der Hand auch solcher Experimente und Tatsachen, die nicht in der unmittelbaren Konsequenz unseres Untersuchungsganges sich ergeben, die weitere Zerlegung bekannter Stoffe vorführen. Es ist durch die beständige Veranlassung zu immanenten Repetitionen ein Gewinn für den Unterricht, dafs dabei vor allem wieder jene Stoffe vorkommen, an denen wir seinerzeit die grundlegenden chemischen Begriffe erarbeiteten, die Säuren und Basen, und dafs der Sauerstoff, der durch die Oxydationserscheinungen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt wurde, augenfällige Beziehungen zu jenen Stoffen zeigt. Bei alledem sind wir denselben Weg gegangen, den Lavoisier selbst einmal als den Gang seiner Untersuchungen bezeichnet: »D'après cet état où la science chimique nous est transmise, il nous reste à faire, sur les principes constituants des sels neutres, ce que les chimistes, nos prédécesseurs, ont fait sur les sels neutres eux mêmes, à attaquer les acides et les bases, et à reculer encore d'un degré les bornes de l'analyse chimique en ce genre.« Und so wird denn der Schüler auch ein deutliches Bewufstsein davon erhalten, dafs unsere dermaligen Grundstoffe nur eine für uns bestehende Grenze der Analyse und keineswegs absolute Elemente bedeuten, als welche sie wohl in den knappen Definitionen erscheinen, mit denen die üblichen Lehrbücher sie gleich am Anfang ihrer Darstellung einzuführen pflegen.

Die so gewonnene Erkenntnis der chemischen Elemente soll nun eine weitere Ausgestaltung erfahren durch den Atombegriff mit seinen weitreichenden Aufschlüssen über die Konstitution der Materie. Den Weg dazu bildet die quantitative Bestimmung der Verbindungsverhältnisse. Wir werden uns hier nicht etwa durch übertrieben genaue Nachahmung des geschichtlichen Ganges abhalten lassen die Verbindungsvolumina der gasförmigen Grundstoffe bei Bildung von Salzsäure, Wasser, Ammoniak zum Ausgangspunkt zu nehmen — nach der meisterhaften Darstellung in Hofmanns Einleitung in die moderne Chemie — und erst wenn wir so mit der vollendeten Anschaulichkeit einfacher Raumgröfsen gearbeitet haben, werden wir von hier aus zu den Verbindungsgewichten übergehen, deren direkte Demonstration im Unterricht ohnehin Schwierigkeiten bietet. Die Hauptsache ist aber, dafs der Schüler nunmehr selbsttätig die Konsequenzen zieht, welche von den beobachteten Tatsachen unabweislich zur atomistischen Theorie führen.

Als Abschlufs dieser ganzen Entwicklung bieten wir ihm dann in den chemischen Zeichen und Formeln jenes genial ersonnene Darstellungsmittel unseres chemischen Wissens, dessen Bedeutung er nun wahrscheinlich anders würdigen wird, als wenn es ihm, wie dies meist in den Lehrbüchern geschieht, gleich im Anfang des Unterrichts mit samt der ganzen Theorie, die darin zusammengefafst erscheint, als ein schlechthin gegebenes entgegentritt. Für uns ist Ziel, was sonst wohl am Anfang steht.

Das Ende freilich ist es noch nicht; dies wäre schon deshalb unzulässig, weil es nunmehr darauf ankommt, den gewonnenen theoretischen Standpunkt vielleicht noch weiter durchzubilden, soweit dies die Verhältnisse der einzelnen Schulen zulassen oder fordern, jedenfalls aber ihn durch mannigfache Anwendung vielseitig zu erproben und zu sicherer Geläufigkeit zu bringen. Dafs das erstere auch nur in Analogie mit dem geschichtlichen Fortschritt geschehen kann, mag hier nur eben angedeutet werden. Für das letztere liegt in den vielseitigen chemischen Prozessen des praktischen Lebens, der Technik, des Naturhaushalts ein ungemein reicher und wertvoller Stoff vor, dessen Erklärung

durch die Chemie eines der anziehendsten und lehrreichsten Kapitel unserer heutigen Naturwissenschaft bildet. Seinen Abschlufs aber findet dieser ganze Unterricht für das gereifte und nunmehr auch physikalisch geschulte Erkennen in der durchsichtigen Einordnung der chemischen Vorgänge in das grofsartig einfache Spiel der Naturkräfte, das in klarer Gesetzmäfsigkeit den Bestand und Wandel der gesamten Sinnenwelt beherrscht.

Der fundamentale Unterschied dieses Lehrganges von dem in den meisten Schulbüchern noch eingehaltenen liegt wohl auf der Hand. Aber auch neben den methodisch angelegten Lehrgängen von Arendt und Wilbrand — sie sind in Bd. I, S. 851 dieses Handbuchs dargestellt, bei welchem Artikel man auch die Literatur dieses Gegenstandes nachlesen mag — kann er seine Eigenart wohl behaupten, deren Wert bei praktischer Erprobung sich herausstellen dürfte. Alles was die genannten Methodiker in ihrem Lehrgang an formal bildenden Momenten aufgenommen haben, läfst sich an der Hand des geschichtlichen Fortschrittes mindestens ebensogut erzielen, ja man wird es wohl ohne weiteres als einen Vorzug auch nach dieser Richtung zugeben, dafs der Schüler dieselben Denkoperationen durchzumachen hat, welche im Laufe der Jahrhunderte die besten Forscher zu ihren Entdeckungen und Aufsellungen geführt haben.

Wenn im Anschlufs an die Darstellung des Lehrgangs von Wilbrand (a. a. O. S. 852) behauptet wird: »Der historische Weg ist aus mehrfachen Gründen nicht gangbar, die Tatsachen müssen auch planmäfsig so zusammengestellt werden, dafs an ihrer Hand eine Neuentdeckung der wichtigsten Elemente und Verbindungen durch den Schüler unter Führung des Lehrers erfolgen kann,« — so ist schlechterdings nicht einzusehen, wie der zweite Satz eine Begründung oder Ausführung des ersten sein soll. Denn gerade der historische Weg, der ja selbst in einer planmäfsigen Zusammenstellung der Tatsachen beschritten würde, führt dazu, dafs die »Neuentdeckung« der wichtigsten Elemente und Verbindungen durch den Schüler an der Hand des Lehrers erfolgt.

Die spezielle Ausführung des Lehrplans wird sich freilich nach den besonderen Verhältnissen der einzelnen Schulen verschieden gestalten. Wie der historische Gedanke auch bei beschränktem Zeit- und Stoffausmafs durchführbar ist, habe ich in einem für das Volksschullehrerseminar berechneten »Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis« (Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. XXVI, 1894, S. 211—252) zu zeigen versucht. Derselbe ist auch von Arendt in seiner Methodik des Chemieunterrichts (in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen IV. Bd. 3. Abt. 1895) auszugsweise wiedergegeben worden, allerdings ohne näheren Hinweis auf die allgemeine Begründung und die zur Hintanhaltung von Mifsverständnissen doch wesentlichen Erläuterungen und Erklärungen.

Ein wesentlicher Vorzug dieses Lehrgangs dürfte auch darin bestehen, dafs er — wie das eben dem Wesen des historischen Aufbaus entspricht — nach seinen Hauptpunkten im niedern wie im höhern Unterricht verwendbar ist, nur in ganz verschiedener Breite und Tiefe der Durchführung. Wenn er gleichwohl in den gebräuchlichen Lehrbüchern und methodischen Anweisungen noch fast gar nicht zur Geltung kommt, so zeigt das nur die zähe Herrschaft des formal-logischen und des fachwissenschaftlichen Prinzips im Unterricht, der selbst diejenigen, welche den Gegenstand unter didaktischen Gesichtspunkten bearbeitet haben, mehr unterworfen sind, als es mit einer wahrhaft psychologischen Methode verträglich ist.

Hermannstadt in Siebenbürgen. J. Capesius.

Natürlichkeit

Je und je ist in Kulturvölkern die Forderung erhoben worden, dafs die Menschen natürlich sein und bleiben sollten. Das geschieht auch in der Gegenwart. Solcher Wunsch ist berechtigt. Alles Unnatürliche ist etwas Ungesundes. Es gilt nicht, in den Naturzustand zurückzukehren und alle Kultur abzutun, wofür seinerzeit Rousseau eintrat. Denn das ist unmöglich und wäre kein Fortschritt, sondern Rückschritt. Bei dem Verlangen nach Natürlichkeit handelt es sich auch nicht um eine bestimmte

Lebensweise, dafs wir uns etwa nach den Vorschriften der Naturheilkunde richten müfsten. Bei dem Worte Natürlichkeit denkt man vielmehr an einen inneren Zustand, an ein geistiges Gepräge. Den Gegensatz bildet das Gezierte, das Gemachte, das Verbildete. Natürlich sein heifst aber nicht: sich gehen lassen. Das ist Unerzogenheit. Ebenso wenig soll damit dem modernen »Sichausleben« das Wort geredet werden. Denn dieses führt zur Rücksichtslosigkeit und Gewissenlosigkeit. Gemeint ist vielmehr eine innere Unbefangenheit und die Treue gegen die eigene gottgegebene Natur. Harmlosigkeit ist ein Zeichen von Natürlichkeit, aber kein Erfordernis für sie. Wer Welt und Menschen kennt, wird nicht mehr harmlos sein können, aber Lebenserfahrung mufs mit natürlichem Wesen zusammengehen können. Denn es kommt dabei nur auf die innere Sicherheit und die Wahrung der berechtigten Eigenart an.

Die gröfste Gefahr für alle Natürlichkeit liegt in der Form und dem Konventionellen. Formen und Bräuche können an sich segensreich wirken. Es wohnt ihnen erziehliche Kraft inne, durch sie werden wir angehalten, auf uns zu achten und uns zusammenzunehmen. Aber leicht werden sie Hauptsache, Selbstzweck und üben einen verhängnisvollen Zwang aus. Formen und Bräuche sind oft ohne sittlichen Wert, gleichgültiger Art oder veraltet und werden dann zu unnötiger Last. Wo ihre Bedeutung überwuchert, wird das Empfinden gefälscht, Selbständigkeit und Wahrhaftigkeit erstickt. Spanien ist das klassische Land des Ceremoniells. Wie sind dort die natürlichsten Regungen unterbunden und die Geister an geschraubtes und gespreiztes Wesen gewöhnt worden! In Ostasien wird auf die peinliche Beobachtung der Anstandsregeln grofser Wert gelegt, aber auf Kosten der Aufrichtigkeit und freien Entfaltung der Persönlichkeit. Besonders wenn die Religion in den Vordergrund tritt und das Formen- und Formelwesen reich ausgebildet ist und die entscheidende Rolle spielt, hat das die bedenklichsten Folgen. Es entsteht eine Frömmigkeit, die keine Frömmigkeit ist, und leicht wird die schlimmste Unnatur, die religiöse Heuchelei gezüchtet. Die Pharisäer zur Zeit Jesu sind typisch dafür. Am schlimmsten ist, wenn Religion bewufst darauf ausgeht, alle Natur in uns zu erwürgen. Das führt zur Verstellung, zum Schwinden des Wahrheitssinnes. An den Jesuiten haben wir das Beispiel.

Auch die Mode kann die Entwicklung natürlichen Wesens in bedenklichem Mafse hindern. Denn die wechselnde Mode erstreckt sich nicht nur auf Äufserlichkeiten wie die Kleidung, sondern beeinflufst auch Gedankengänge und Empfindungsweisen. Gerade hervorragende Persönlichkeiten vermögen einen so wuchtigen Eindruck zu machen, dafs viele versucht werden, sich ihrem Beispiel sklavisch unterzuordnen und sie zu kopieren.

Weiter vermag das leidige Verlangen nach steter Rücksichtnahme die freie Entfaltung der Individualität hintanzuhalten. Wenn Menschen das Übergewicht, das ihnen ihre Lebensstellung gibt, mifsbrauchen und immer erwarten und darauf dringen, dafs man sich ängstlich nach ihren Ansichten und Wünschen richtet, so werden die zu ihnen im Abhängigkeits- oder Pietätsverhältnis Stehenden leicht verschüchtert, wagen nicht, ihre eigene Art, ob sie noch so gesund ist, geltend zu machen, lassen natürliche Keime, die in ihnen liegen, unentwickelt.

Aber nicht nur aufser uns, auch in uns wohnen die Feinde der Natürlichkeit. Teils liegt dem Menschen ein Nachahmungstrieb nahe. Dadurch entstellen manche Menschen nicht nur ihr äufseres Wesen, sondern zwängen auch ihr Sinnen und Fühlen in eine fremdartige Schablone. Teils besteht im Menschen eine Neigung, anders, mehr scheinen zu wollen, als er ist. Das bringt aber von selbst eine Verbildung und Verkehrung des eigentlichen Wesens mit sich. Teils ist die Scheu weit verbreitet, von anderen abfällig beurteilt zu werden. Aus Sorge, was die Leute dazu sagen, getraut man sich mit berechtigten Regungen nicht hervor und läfst vielleicht das Beste in sich verkümmern.

Die Bildung soll die Natur in uns veredeln, die Selbstbeherrschung soll sie im Zaume halten, die Religion soll sie weihen. Aber wie die Pflanzen draufsen in der Natur, soll auch die menschliche Persönlichkeit sich frei entfalten können. Die

verschiedenen Pflanzen haben ihre verschiedene Art. Wir müssen uns daran gewöhnen, dafs auch die Menschen verschieden geschaffen sind. Bequemer ist es, mit gleichgesinnten und gleichgestimmten Seelen zu tun zu haben, aber segensreicher ist es, anders veranlagten Naturen zu begegnen und von ihnen zu lernen. Die Menschen sind dazu da, sich gegenseitig anzuregen, zu ergänzen, zu fördern. Die Kraft eines Volkes beruht auf gesunden und selbständigen Persönlichkeiten. Diese erwachsen aber nur auf dem Boden der Natürlichkeit. Sind die Menschen blofse Nummern einer und derselben Gattung, so wird eine Zeitlang alles im Gange bleiben, aber in schwerer Zeit werden die verbildeten und gebrochenen Naturen versagen.

So ist es eine ernste Pflicht, gegen alle Unnatur, gegen allen künstlichen Zwang im öffentlichen Leben anzukämpfen und den Glauben des Menschen an sich selbst zu stärken. Vor allem auf dem Gebiete der Erziehung erwachsen hier wichtige Aufgaben. Gewifs ist es unverantwortlich, alle Unarten und Ungezogenheiten durchgehen zu lassen oder gar sich darüber zu freuen und mit Stolz zu erklären: in dem Kinde steckt etwas Besonderes. Aber das sog. wohlerzogene Kind darf auch nicht als Muster uns vorschweben. Denn hier fehlt leicht jede Spur von wohltuender Natürlichkeit. Also nicht immer lehren, mahnen, auf ein Kind hineinreden, sondern dem Kinde Spielraum zu seiner Entwicklung gewähren, wachsen lassen, was in ihm liegt, und das Wachstum überwachen und unterstützen! Da gilt es, üppige Triebe zu beschneiden, schwache Triebe zu pflegen, verborgene Keime hervorzulocken. Und das alles mit ruhigem Ernst und hingebender Liebe! Erzieher, wenn sie ihres Amtes recht warten wollen, müssen Verständnis für die Eigentümlichkeiten der ihnen Anvertrauten haben und diesen Eigentümlichkeiten Rechnung tragen, auf dafs die Natur der Kinder und damit ihre Natürlichkeit nicht Schaden leidet. Dazu gehört freilich offenes Auge und selbstverleugnender Sinn. Sehr häufig machen Eltern und Lehrer den Fehler, dafs sie ihre persönliche Eigenart durchgängig den Kindern aufprägen und in ihnen wiederfinden wollen. Nun müssen wir zwar auf die unverbrüchlichen sittlichen Grundsätze bei der Jugend halten und sollen uns auch bemühen, eine hochgerichtete Weltanschauung, einen gesunden und lebendigen Gottesglauben ihr einzupflanzen, aber davon sollen wir abstehen, sie in allen Stücken lediglich zu unseres Gleichen machen zu wollen. Das ist Abrichtung, Dressur und untergräbt die Natürlichkeit. Ein Vater, der wohlgeratene Kinder hatte, antwortete auf die Frage nach dem Rezepte seiner Erziehung, er habe von Erziehung seinen Kindern gegenüber immer nur im Falle der Notwehr Gebrauch gemacht. Das ist begreiflicherweise nicht wörtlich zu befolgen, aber der richtige Grundsatz steckt darin, dafs ein Kind nicht fortwährend durch Vorschriften und Formen eingeengt werden darf. Nur wenn der Jugend das berechtigte Mafs von Freiheit gelassen wird, kann es sich die rechte Natürlichkeit bewahren, und kann ein gesundes und starkes Geschlecht heranwachsen.

Berlin. Aug. Kind.

Natursinn

1. Die Wandlungen des Natursinnes beim einzelnen Menschen und im Laufe der Zeiten (Altertum, Mittelalter, Neuzeit). 2. Objektiver und subjektiver Natursinn (Goethe und Schiller). 3. Die Eroberung der verschiedenen Naturgebiete für den Natursinn (in Poesie und Malerei des 19. Jahrhunderts). 4. Wesen des romantischen Natursinnes. Der Impressionismus und Symbolismus. 5. Unser moderner Natursinn in Leben und Kunst. 6. Die Sympathie mit allem Erschaffenen, das Zusammenklingen von Menschen-Seele und Natur-Seele. 7. Das Verhältnis von Natur und Kunst.

1. Die Wandlungen des Natursinnes beim einzelnen Menschen und im Laufe der Zeiten (Altertum, Mittelalter, Neuzeit). Wie man die Jugend zu Naturverständnis und Naturliebe, zu ästhetischem Erfassen der landschaftlichen Schönheit hinerziehen kann, haben wir unter der Überschrift »Naturerziehung« in kurzen Strichen zu zeichnen gesucht. Die Geschichte des Natursinnes läuft der allgemeinen Entwicklung des Geisteslebens bei den einzelnen Völkern parallel; sie ist gleichsam ein Ab-

bild der Erziehung des Menschengeschlechts zum Naturgenufs.*)

Sie ist typisch bei allen Völkern in jenen Grundzügen, die von der naiven Hingabe an die Natur zum bewufsten und schwärmerischen Gefühl, sowie in Dichtung und Malerei zur Schilderung des Landschaftlichen um seiner selbst willen führt. Der einzelne durchläuft den abgekürzten Weg der Allgemeinheit. Der mythischen Anschauungsweise entspricht die kindliche Phantasie, die alles Gegenständliche belebt und beseelt nach Menschenart. Der Knabe zieht das Nahrhafte und Nützliche und Greifbare dem Schönen, das er noch nicht fassen kann, vor; und so stehen lange Jahrhunderte unter dem Zeichen der Bewunderung der fruchtbaren Ebene.

Erst der Bruch zwischen Geist (Kultur) und Natur im allgemeinen, erst gesteigertes und vertieftes Selbstbewufstsein (des einzelnen) ruft jenes halb schmerzlich-sehnsüchtige, halb liebevoll-begeisterte Naturgefühl hervor, das mitfühlt und mitleidet mit der Natur und bei ihr selbst ein gleiches Vermögen des Mitempfindens voraussetzt. Das künstlerische Sehen, der Blick auf ein landschaftliches Ganzes, will erlernt und geschult sein, und die Zuneigung zu den Brüdern im stillen Busch, in Luft und Wasser will geweckt sein. Wie das Kind erst allmählich die Welt sich erobert, mit dem eigenen Leibe beginnend, so ist auch stofflich die Natur in ihren einzelnen Erscheinungsformen erst in langen Absätzen der Zeiten für Pinsel und Sprache erobert worden: Wald und Wolken, Meer und Gebirge, Heide und Moor und Düne. Ob die Landschaft nur als Rahmen, ob als Selbstzweck verwandt, ob sie naiv oder sentimentalisch angeschaut wird, ob das Idyllische oder das Romantische im Geschmack vorherrscht: das sind interessante Tatsachen in der Geschichte des Naturgefühls. So liegt z. B. zwischen Homer und Sappho eine ganze Welt. Wohl beobachtet Homer die Natur aufs schärfste, so dafs ihm weder der Wolken noch der Vögel Schatten entgeht, den sie dahinziehend auf das Meer werfen, wohl berichtet er z. B. von der Freude des Götterboten Hermes über die schönen Gärten der Kalpyso. Doch alles bleibt naiv, objektiv. Welch tiefes Empfinden aber zittert durch die Zeilen der Sappho! »Ringsum säuselt Kühlung durch die Äpfelzweige, und von den leise sich regenden Zweigen rieselt Schlummer hernieder!« — Eine Welt liegt wieder zwischen der Äolierin und den hellenistischen Dichtern (Theokrit, Moschos u. a.), die nicht müde werden, mit Bewufstheit es auszusprechen, wie lieblich der Vogelgesang und das Bachesrauschen ist, und aus der menschengedrängten Stadt sich auf das Dorf und das Land flüchten.

Im christlichen Mittelalter ward die Erdenfreude in Himmelssehnsucht verflüchtigt, die ganze Erscheinungswelt von Allegorien und Symbolen der Heilswahrheiten, wie mit dichtem Netze, übersponnen. In künstlich umrissenen Formen und abgegriffenen Formeln bewegt sich der höfische Minnesang; selten blüht einmal — bei Walther und Neithart — eine eigenartige Naturbeobachtung auf. Erst die Renaissance läfst den modernen Menschen erstehen: Dante, Petrarca, Enea Silvio. Einem so tiefen Geiste entgeht weder der Reiz des Kleinen noch die Erhabenheit des Grofsen; er erlabt sich am blumigen Anger wie an der Fernsicht der Berge und am Meeresorkan.

Im 16. und 17. Jahrhundert sind es — aufser einzelnen Dichtern wie dem spanischen Mystiker Luis de Leon und dem Briten Shakespeare, der in unvergleichlicher Weise die Natur und die Menschenwelt auf einen Ton zu stimmen weifs — vor allem die Maler, die als Entdecker neuer Schönheiten durch das Reich der Natur wandern und sie mit dem Pinsel bannen; ich nenne nur die Namen: Dürer, Michel Angelo,

*) Vergl. meine Entwicklung des Naturgefühls I bei den Griechen und Römern (Kiel, Lipsius u. Tischer 1882–84). II im Mittelalter und in der Neuzeit (Leipzig, Veit u. Comp. 2. Ausg. 1891; ins Englische übertragen 1905, London, Routledge); sowie in »Pädagogik und Poesie«. Verm. Aufs. Berlin, Gärtner, 1900, die Aufsätze: Die Poesie des Meeres und das Meer in der Poesie, die Poesie des Sternenhimmels, die romantische Poesie des Gebirges, der Holsteinischen Heide; das Naturgefühl im Wandel der Zeiten. In anderer Zusammenfassung ist im obigen Artikel dargeboten, was ich im »Säemann« (1. Jahrg., 9. Heft 1905, B. G. Teubner) dargelegt habe: »Vom Wesen und Werden des modernen Naturgefühls. Ein Beitrag zur Naturerziehung.«

Lionardo, Claude Lorrain, Ruysdael, Hobbema, Rembrandt. Die Poesie der lichtumflossenen Ebene, des Waldesdunkels, der romantischen Fels- und Stromlandschaft, der Mühle und des Mühlbachs, des Helldunkels, das mystisch die Regenlandschaft und das Wolkengewirre umspielt, wurden in Farben wiedergegeben. — Die Zeiten der Perücke und des Zopfes bezeichneten auch den Gipfel einer in sich unwahren Naturanschauung. Wandel schufen: in England Pope, Thomson, Shaftesbury, in Deutschland Brockes und Klopstock, in Frankreich Rousseau. Rousseau ist der Entdecker der Bergesschönheit für die Kulturmenschheit geworden. Menschenhafs und Menschenfurcht trieben ihn in die Gebirgseinsamkeit und lehrten ihn, die weltabgeschiedene Erhabenheit, die über Strömen und Felsen und Abgründen waltet, lieb gewinnen. Er erlabte sich an dem Schaurigen der Natur, aber fand auch zugleich in ihr die Trösterin und die Freundin. Auf Rousseau fufsend, löste Wolfgang Goethe dem deutschen Naturempfinden in seiner ganzen Weite und Tiefe die Zunge, vor allem mit seinem »Werther« und mit seiner Lyrik. Nicht war es jedoch innere Zerrissenheit oder Abkehr von der Menschenwelt, die ihn wie Rousseau in die Berge trieb, sondern die tiefe Sympathie mit allem Erschaffenen. Im Unterschiede von Schiller, der immer den Widerstreit zwischen Natur und Geist empfand und darstellte, fühlte sich Goethe als ein Herz und eine Seele mit seiner Allmutter Natur. Der Philosoph in ihm, der an Spinoza seinen Pantheismus, den Glauben an die Einheit der Welt, an die Allgöttlichkeit des Seins genährt hatte, und der Poet und der Naturforscher, kurz sein ganzes Denken und Fühlen fand den Brennpunkt in der Natur.*) Für Schiller ist die Natur hauptsächlich die unerschöpfliche Quelle der Sinnbilder für seine Ideen. So schreibt er an die Schwestern von Lengefeld: »Nie hab' ich es noch so sehr empfunden, wie frei unsere Seele mit der ganzen Schöpfung schaltet, wie wenig sie doch für sich selbst zu geben im stande ist und alles, alles von der Seele empfängt. Nur durch das, was wir ihr leihen, reizt und entzückt uns die Natur.«

*) Vergl. den kleinen Aufsatz »Die Natur« und das Gedicht »Der Wanderer«.

2. Objektiver und subjektiver Natursinn (Goethe und Schiller). Goethe und Schiller können uns somit auch in dieser Hinsicht als typische Vertreter der beiden entgegengesetzten, noch heute herrschenden Richtungen dienen. Die eine sucht objektiv, mit realistischer Treue die Eindrücke festzuhalten und in das innere, selbständige Wesen der Natur einzudringen, die andere verfährt subjektiv, voll Laune und Willkür und macht die Erscheinungen nur zum Spiegel der eigenen Stimmung. In der einen Richtung wurzeln Naturalismus und Impressionismus, in der andern Symbolismus und Mystizismus.

3. Die Eroberung der verschiedenen Naturgebiete für den Natursinn (in Poesie und Malerei des 19. Jahrhunderts). Mit der Vertiefung des Schauens und Bildens verband sich im 19. Jahrhundert auch eine Erweiterung der Stoffe. Waldesduft — wie nie zuvor oder höchstens im »Parzival« — umfängt uns bei Eichendorff und Tieck, Meereshauch bei den Engländern, besonders Byron und Shelley, bei Lenau, Storm, Pierre Loti, Ada Negri, Mondesglanz und Sternenflimmer bei Lamartine und Victor Hugo, Ewigkeitshauch der Berge in Scheffels »Bergpsalmen«, Karl Stielers »Hochlandliedern«, der Duft des Heidekrautes bei Annette v. Droste, Hebbel, Burns, Stifter, Groth, Storm, Liliencron.

Auch die Grundstimmungen schwanken. Ein weicher Weltschmerz waltet bei Lenau und Leopardi, ein mystischer Pantheismus bei Hölderlin und Novalis, Jauchzen und Jubeln froher Wanderlust und naiver Weltfreude bei Uhland, Scheffel, Geibel, tiefes Grübeln und Lauschen auf jede Regung und Bewegung in Luft und Wald und Feld und im eigenen Innern bei dem Dänen Jakobsen und dem Norweger Knut Hamsun. In der Malerei bietet sich ein gleiches Bild dar: eine Welt liegt zwischen einem Claude, Ruysdael, Gainsborough und einem — Böcklin. Die »Schulen« von Fontainebleau und Barbizon, Dachau und Worpswede, die Freilichtmalerei, der Impressionismus, die Sezessionen, die Spezialisten der Eifel, des Meeres, Italiens, der Schweiz: sie alle suchen neue Pfade oder vielmehr den Einklang zwischen sich, den

oft nervös überreizten Tagesmenschen, und der veränderlich-unveränderlichen Natur.

Jean Paul hat recht mit dem Wort: »die Natur befindet sich in ewiger Menschwerdung«. Doch die gröfste und echteste Kunst wirkt immer wie eine Offenbarung und zeigt uns nicht wunderliche Einfälle eines seltsamen Menschen, der in der Natur nur sich selber spiegelt, sondern gewährt uns einen Blick in ungeahnte Tiefen des Wesens der Natur selbst — wie Böcklins farbentrunkene, schönheitsselige Naturphantasie.

Immer aber handelt es sich bei der Synthese von Geist und Welt, in der malerischen wie dichterischen oder geographischen Naturschilderung (ich denke an die Meister Humboldt, Foerster, Päppig, Häckel) darum, ob das liebe geistreiche Ich in seiner Subjektivität oder die Natur in ihren objektiven Erscheinungen die Hauptsache ist, auf die sich Beobachtung und bildnerisches Schauen richten.

Echte Kunst ist Können, d. i. das Vermögen, einen tieferen Einblick in das Leben, in die Natur zu gewähren; es ist in der Seele neugeborene Wirklichkeit, und diese ersteht beim Genie mit innerer Notwendigkeit, wie von selbst, unter dem Drange der Anschauung und des Gefühls, nicht aber unter dem Druck der Reflexion und des kombinierenden Witzes.

4. Wesen des romantischen Natursinnes. Bei den Romantikern herrscht das Verschwimmende, Schillernde, alle Grenzlinien Vermischende. Man vergleiche die klare Zeichnung bei Goethe und die zerfliefsende bei Jean Paul, Tieck, Novalis, Hölderlin! Nicht die Anschauung des Gegenständlichen ist diesen wichtig, sondern sie huschen und hasten darüber hinweg und suchen nach mystischen Runen und Zeichen, ohne die einfache Sprache der Elemente, der Blumen und Sterne zu verstehen. »Die reiche Landschaft ist wie eine innere Phantasie« sagt Novalis. Sie suchen nur den Widerschein der eigenen Träume.

> Schläft ein Lied in allen Dingen,
> Die da träumen fort und fort,
> Und die Welt hebt an zu singen,
> Triffst du nur das Zauberwort.

So singt Eichendorff. Und mit wie geringen, ins Allgemeine zerfliefsenden Motiven vom Rauschen der Wälder weifs er uns Herz und Sinn zu berücken!

Die grofse Sehnsucht ins Weite und Ferne, ins Ahnungsreiche erfüllt die Romantiker ganz; ich erinnere an Tiecks »Sternbald« Hölderlins »Hyperion«. Hier heifst es z. B. »Verloren ins weite Blau blick' ich oft hinauf in den Äther und hinein ins heilige Meer, und mir ist, als öffnet' ein verwandter Geist mir die Arme, als löste der Schmerz der Einsamkeit sich auf ins Leben der Gottheit. Eins zu sein mit allem, was lebt, in seliger Selbstvergessenheit wiederzukehren ins All der Natur, das ist der Gipfel der Gedanken und Freuden, das ist die heilige Bergeshöhe, der Ort der ewigen Ruhe.« . . .

Auch Lenau sieht immer nur wieder sein eigen zerrissen Herz im stillen Weiher, in der Heide, im Meer, in den Bergen, wenn er auch oft mit wundervollen Zeilen das tiefste Sein der Dinge enträtselt und in selbständigen Naturbildern — wie »Sturmesmythe« — Grofsartiges bietet.

Heine hat herrliche Akkorde der Meeresmusik angeschlagen — da rauschen denn in freien Rhythmen die flatternden Stimmungen und Gedanken daher wie die brandenden Wellen selbst — aber andere Gedichte drängen willkürlich krankhafte Seelenzustände den Dingen auf, so dafs die Fichte des Nordens sich nach der Palme des Südens sehnt und hysterisch die Lotosblume erzittert. Heine hat jedoch Schule gemacht bis auf den heutigen Tag, wo noch immer vielfach in der Lyrik ein launenhaftes Hineinlegen der Stimmungen über das wirkliche Mitfühlen und Mitleben mit der Natur überwiegt, wie es nächst Goethe am innigsten Mörike offenbart.

Einzigartig in der Naturpoesie steht Annette v. Droste da. Sie ist die Antipodin der Romantiker; sie verweilt mit der sorgsamsten Treue und Gewissenhaftigkeit beim Einzelnen — wie in der Prosa Stifter — und erschliefst dadurch neue Welten. (Im Moose, Im Grase, Die Elemente, Die Krähen usw.) Sie ist eine Impressionistin von schärfsten Sinnen; sie übersieht und überhört nichts, auch nicht das Unscheinbarste, sei es der zurückrauschende Zweig, die im Laube schrillende Maus, das blaffende Eichhörnchen, die Unke, die Grille, das Käferchen; sie entdeckt die stille, schaurige Schönheit von Heide und Moor. Ihr folgten Storm (Abseits, Waldweg), Liliencron, der

den Soldaten und Jäger in seiner prachtvoll kernigen Art der Naturanschauung nicht verleugnet. Doch bei solcher naturalistischen Betrachtungsweise lauert nur zu leicht die Gefahr, vor lauter Vordergrund keine Ferne, vor lauter Einzelheiten kein sich zusammenschliefsendes Bild zu geben. So war es kein Wunder, dafs sich in unserer raschlebigen Zeit sehr bald der Umschwung zu romantischem Mystizismus vollzog, als dessen Hauptvertreter der dunkelsinnige Dehmel gelten kann.

5. Unser moderner Natursinn. Unser heutiger Natursinn ist also das Ergebnis einer langen Kulturentwicklung; er ist bei den Meistern der künstlerischen Naturschilderung in Wort und Bild so fein und so tief, dafs auch zu ihm nur besonnenes Schauen und warmes Mitempfinden hinführen kann. Unleugbar ist das Bedürfnis, ja die heifse Sehnsucht, mit der Natur in engere Beziehung zu treten, in unserer vielfach überbildeten, an Bücherwissen und Grofsstadtluft krankenden Zeit reger und lebendiger als je. Die Möglichkeit, dem Naturgenufs zu huldigen, ist aufserordentlich in die Breite gegangen — ob auch in die Tiefe, bleibt fraglich. Man reist, wandert, botanisiert, radelt, photographiert, rudert, angelt, segelt, schwärmt auf Ansichtspostkarten, man kraxelt auf die höchsten Berge, man führt das arme blasse Stadtkindervolk hinaus in Gottes freie, gesunde Natur, man schützt Baum und Strauch inmitten der Städte, legt Parks und Gärten und Gehölze in ihrer Nähe an; man hütet und erhält die Denkmäler der Naturschönheit wie die der heimatlichen Kunst: alles das bietet erfreuliche Zeichen eines neuerwachenden Sinnes für die Natur. Jedoch einer wirklich tieferen Erfassung des Landschaftlichen begegnet man in der Menge der Reisenden äufserst selten. Schule und Haus müssen weit mehr zu ihr hinerziehen, auf dafs Gemeingut werde, was Künstler und Dichter der Kulturmenschheit gewonnen haben. — Was ist nun also, in allgemeinen Zügen zusammengefafst, das Wesen unseres modernen Natursinnes, und wie können wir ihn weiter pflegen? Es bleibt nun einmal unumstöfsliche Wahrheit: Wer nicht selbst etwas vom Künstler in sich trägt, der wird auch nimmer der Natur, der höchsten Meisterin, ins Herz zu sehen vermögen. Wer je mit einem Maler gewandert ist, der weifs auch, wie geschultes, künstlerisches Schauen den Blick für die Wirklichkeit und somit für das innerste Wesen der Natur zu schärfen vermag.

Doch im Grunde ist das Schöne in der Natur wie in der Kunst etwas Geheimnisvolles, nicht Auszudeutendes. Wohl kann man das Sinnliche von dem Geistigen unterscheiden: das den Sinnen Wohltuende in Farben und Formen und Düften — man trete nur von der staubigen Landstrafse in den kühlen, schattigen, duftigen Wald — und die geistige Farbe, die wir in Erinnerungs-Assoziationen aus Leben und Dichtung hinzubringen; wir dringen aber am tiefsten in das Wesen des Naturschönen ein, wenn wir eine Welt von Empfindungen und Ideen in Beziehung zu setzen vermögen zu der Welt der Erscheinungen, wenn eine Zwiesprach entsteht zwischen unserem Gemüt und der Seele der Natur, wenn wir die ewige Harmonie zwischen allem Werden und Sein nicht begrifflich erkennen, sondern mit tiefem Ahnungsvermögen empfinden, so dafs Morgen und Abend, Blühen und Welken, Einsamkeit — Stille und Sturmestoben ihr Gegenbild finden in Jugend und Alter, in Lust und Leid, in Seelenfrieden und Sinnestaumel.

6. Die Sympathie mit allem Erschaffenen. Sympathie ist die Seele unseres modernen Naturempfindens. Sie mufs das zeichnerische Sehen, das scharfe Beobachten, das künstlerische Schauen durchleuchten. Dann fügen sich der Flufs der Linien und die Mannigfaltigkeit von Berg und Wald und Tal zu einem einheitlichen Bilde voll idyllischer und feierlicher — sei es plastischer oder romantischer — Stimmung zusammen, dann verraten uns die Berge und Täler, die Meere und Ebenen ihre eigene Seele — die wir beim Künstler Stil nennen —; wir fühlen tiefer die Verschiedenartigkeit der Reize, die Ost- und Nordsee, Alpen und Pyrenäen, Vogesen und Taunus, Eifel und Westerwald ausüben. Wir schauen gleichsam in die Technik der unerschöpflich reichen Künstlerin Natur hinein — man denke nur an die mannigfachen Gesteinsformationen —, wir gewinnen aber auch Sinn und Verständnis für das Einfache, Alltägliche und entdecken in ihm — in dem hellen Morgen, dem leuchtenden

Mittag, in dem Sonnenuntergang, dem erhabnen Schweigen der Nacht mit ihren blitzenden Sternen — eine Quelle unsagbarer, tiefer Genüsse. Wir spüren in Liebe und Bewunderung, wie aus jedem Bilde der Landschaft uns mit grofsen, tiefen, rätselhaften Augen die herrliche, reiche, freie Natur anschaut. Wir fühlen in ihr etwas unserer Seele Verwandtes; wir können nicht umhin, kraft unserer alles Gegenständliche in den Strom menschlichen Wesens untertauchenden Phantasie die Dinge nach dem Mafse unseres eigenen Seins und Erlebens uns zu deuten: die uralte Eiche im Walde ist eine Märchenerzählerin, die von vergangenen Jahrhunderten raunt, der blitzgespaltene Baum ein Held, den höhere Mächte bezwangen; das Tal »lockt« uns mit schmalem Pfade in ein Reich der Hoffnungen, ragende Berge, auf denen die Ewigkeit thront, weisen uns in eine höhere, reinere Welt empor, wo alles Erdenleid verstummt; das Meer mit seiner Rastlosigkeit, seinem Branden und Toben, seiner Weite und Unermefslichkeit oder mit seiner feierlichen Stille, seinem Ewigkeitsfrieden redet zu uns in rauschenden oder in linden Akkorden des Erhabenen.

7. Verhältnis von Natur und Kunst. Dem modernen Menschen ist nichts mehr in der Natur fremd, er weifs der grünen Gebirgsalm wie dem Gletscher, dem Meer wie dem Moor, der Heide wie dem Walde ihre Reize abzugewinnen, kraft jenes Mitfühlens und Mitlebens, das die Scheidewand zwischen dem Menschen und der Natur hinweghebt und die Erscheinungswelt und das Menschenherz auf einen Ton stimmt. Ein Geist durchweht das All; alle Wesen sind seine Kinder und unter einander Brüder. Werden aber Mensch und Natur als wurzel- und wesenseins erkannt und empfunden, dann schliefst sich auch der Rifs zwischen Kunst und Natur, dann ist jene nur die höchste Blüte dieser, weil der getreuste Widerhall des Zusammenklingens der Menschen-Seele und der Natur-Seele. Je reicher jene, desto reicher und feiner wird auch diese erstehen. Denn der echte Künstler, der mit voller Hingabe sich in die Welt der Erscheinungen versenkt, verschmilzt mit ihr in seligem Geben und Nehmen, er entdeckt Ungeahntes, neue Welten; er weifs nicht, ob er den Geist in die Natur hineinsenkt oder ob er ihren Geist heraushebt. Und schliefslich hält er dies Fragen und Zweifeln für einen nichtigen Wortstreit. Die genialen Dichter und Maler der Natur sind zugleich die bahnbrechenden Entdecker bis dahin ungeahnter Schönheiten und Geheimnisse der Natur gewesen. Ihnen müssen wir mit liebevollem Verständnis nachgehen und auf ihren Spuren die Welt durchwandern, bald am rauschenden Meer, bald in den Bergen, bald im nebligen Norden, bald im sonnigen Süden weilend. Aber auch die schlichte Heimat bietet dem Empfänglichen unerschöpflichen Genufs, denn die Sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns.

Neuwied a. Rh. Alfred Biese.

Naturwissenschaft an höheren Schulen

1. Einteilung. 2. Geschichtliches. a) Unterricht. b) Methodik. 3. Gegenstand des naturgeschichtlichen Unterrichts. 4. Die Zwecke des naturgeschichtlichen Unterrichts. a) Entwicklung der Beobachtungsfähigkeit. b) Erziehung zum Denken (Induktion). c) Aneignung positiven Wissens. d) Ethische Wirkungen. e) Ästhetische Wirkungen. f) Verhältnis zur Religion. 5. Methodik. a) Vorbildung des Lehrers. b) Der naturgeschichtliche Unterricht als Anschauungsunterricht. c) Das biologische Prinzip. d) Lebensgemeinschaften. e) Ethische, ästhetische und religiöse Betrachtungen.

1. Einteilung. Die in den Schulbetrieb aufgenommenen Zweige der Naturwissenschaft pflegt man in zwei Gruppen zu sondern: die Naturgeschichte oder die beschreibende Naturwissenschaft (Zoologie, Botanik, Mineralogie) und die Naturlehre oder exakte (experimentierende) Naturwissenschaft (Physik und Chemie). Dem gegenwärtigen Standpunkt der Wissenschaft, der Methodik und der Unterrichtspraxis entspricht aber besser die Dreiteilung in Biologie (Zoologie und Botanik), Chemie mit Mineralogie und Physik. Dieser Ansicht wird auch in der preufsischen »Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen vom 5. Februar 1887« Ausdruck gegeben, wo als »selbständige« Fächer auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete Mathematik, Physik, Chemie und Mineralogie, Botanik und Zoologie aufgeführt

werden (§ 10, 1a) und in den hinzugefügten Bemerkungen die Beseitigung der Vereinigung sämtlicher Fächer der Naturbeschreibung (im Prüfungs-Reglement von 1866) durch den Hinweis ihre Rechtfertigung erhält, daſs jene Verbindung »weder dem wissenschaftlichen Charakter der fraglichen Fächer vollkommen zu entsprechen, noch durch die Stellung erfordert zu werden« scheine, »welche dieselben in der Aufeinanderfolge des Unterrichts an unseren höheren Schulen einnehmen« (Zentralbl. für die ges. Unt.-Verw. in Preuſsen 1887, S. 210). Es soll die Verbindung von Chemie und Mineralogie, Botanik und Zoologie als eine so enge betrachtet werden, daſs eine Lehrbefähigung in einem einzelnen dieser Fächer überhaupt nicht erworben werden kann (vergl. ebenda 1889, S. 221).

Über Geschichte des Unterrichts und der Methodik in Chemie und Physik sind die betreffenden speziellen Artikel nachzulesen; hier soll nach dieser Seite hin nur die Biologie nähere Berücksichtigung finden, deren beide Zweige ziemlich gleichzeitig und in gleichartiger Weise in den Kreis der Schuldisziplinen aufgenommen wurden.

2. Geschichtliches. a) Unterricht. Schon im Mittelalter treten uns Spuren eines naturgeschichtlichen Unterrichts an einzelnen geistlichen Anstalten z. B. Fulda entgegen, der während des Quadriviums und, wie aus den Lehrschriften jener Zeit hervorgeht, im Anschluſs an die geometrischen Unterweisungen erteilt wurde. Ein Krautgarten (bot. Garten) fehlte im 9. Jahrhundert keinem namhaften Kloster (s. Günther, Gesch. d. math. Unterr. S. 64). Der Lehrer durfte bei seinen Schülern auf ein reges Interesse für seine Erzählungen von fremden Ländern und Menschen, von wunderbaren Tieren und Pflanzen rechnen; naturgeschichtliche Kenntnisse schienen aber auch gleichzeitig für das Bibelstudium förderlich zu sein. Das naturgeschichtliche Material schöpfte man im früheren Mittelalter vorzüglich aus Isidors von Sevilla XX libri originum seu etymologiarum, einem Kompilat aus den Schriften der Alten, namentlich aber aus dem Sammelwerke des Rhabanus Maurus »de universo«. Zoologische Kenntnisse holte man in den Klosterschulen zum groſsen Teile auch aus dem sehr verbreiteten »Physiologus«. In diesem seines religiösen Charakters wegen besonders beliebten Buche sind »wahre und erdichtete Eigenschaften einer Reihe von wirklich lebenden und fabelhaften Tieren . . beschrieben, auch von seltenen Steinen und Bäumen ist mitunter die Rede (F. A. Specht, Gesch. d. Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts, Stuttgart 1885, S. 148, 149; die von Rhabanus gegebene Systematik und einige charakteristische Auszüge aus dem Inhalt stehen bei G. A. Erdmann, Gesch. d. Entwicklung und Methodik der biol. Naturwissenschaften. Kassel u. Berlin, Th. Fischer, S. 14—18). Jedenfalls erfolgten die Mitteilungen aus der Naturgeschichte nur gelegentlich und nur in wenigen Schulen, und so blieb es im wesentlichen bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. Für die im 17. Jahrhundert entstehenden Ritterakademien, die das neue Bildungsideal des vollkommenen Hofmanns verwirklichen wollen, werden allerdings neben der Mathematik die Naturwissenschaften überall mit Nachdruck genannt. Die Ritterakademien versprechen »Gelegenheit zur Erlangung von Kenntnissen in der Physik und Chemie, der Anatomie und Botanik, zu welchem Behuf die fürstlichen Raritätenkammern und Gärten sich öffnen« (Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutscheu Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig 1885, S. 363). Man kam damit aber nur dem Wunsche nach überraschender Unterhaltung oder der Hoffnung, gewinnbringende Erfindungen zu machen, entgegen; von einer planmäſsigen Unterweisung ist gewiſs auch hier nirgends die Rede gewesen. Diente doch selbst die Anlage botanischer Gärten (sog. Paradies-Gärten), wie sie zuerst in Italien (Padua 1545) und vom 17. Jahrhundert an auch in Deutschland erfolgte, anfangs mehr der Befriedigung der Neugier und allenfalls medizinischen Interessen als einem ernsten Studium der Pflanzenkunde. In den Franckeschen Stiftungen gehörte der naturwissenschaftliche Unterricht zu den Rekreationsübungen des Pädagogiums wie der deutschen Schule, der eigentliche botanische und zoologische Unterricht war auf ein Halbjahr während der ganzen Schulzeit und zwar allem Anscheine nach auf eine

einzige wöchentliche Stunde beschränkt. »In dem Lehrplane der lateinischen Schule (1736) findet sich dagegen, abgesehen von einer Lektion über die Anatomie des Menschen, nichts von botanischem oder zoologischem Unterricht erwähnt (E. Schmidt, Die Entwicklung des naturgesch. Unt. an höh. Lehranstalten. Berlin, Friedberg und Mode, S. 2 u. 3). Selbst an den ersten Realschulen (Semler 1738, Halle; Hecker 1747, Berlin) fand die Naturgeschichte, die ihre Berücksichtigung in dem Lehrplan wohl dem Wirken von Semler und Hecker an den Franckeschen Anstalten verdankte, nur dürftige Pflege (Schmidt a. a. O. S. 3).

Das Verdienst, die Aufnahme der Naturwissenschaften in den Kreis der Unterrichtsfächer nicht nur durch den Hinweis auf ihre Unentbehrlichkeit für das praktische Leben und auf die von ihnen gewährten überraschenden Aufschlüsse, sondern wesentlich auch auf ihren erzieherischen Wert begründet zu haben, fällt den Philanthropen zu, die Rousseaus pädagogische Ideen in ihren Schulen verwirklichten; besonders ersprießlich war nach dieser Seite hin die Tätigkeit von Salzmann (Schnepfenthal 1784), wenn auch seine Bemühungen erst in viel späterer Zeit durch Lübens Einfluſs weiteren Kreisen bekannt wurden.

Gegen »Schluſs des vorigen Jahrhunderts begann der naturgeschichtliche Unterricht auch in die Gymnasien einzudringen, freilich langsam und recht ungleichmäſsig«. Zedlitz setzte für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht 5 Stunden wöchentlich durch alle Klassen an, wahrscheinlich aber ohne viel Erfolg (Schmidt a. a. O. S. 6; auch die folgenden Angaben über die Geschichte des naturgeschichtlichen Unterrichts sind dieser Schrift entnommen). Hierbei beliefs es auch die neue Gymnasialverfassung von 1816, die auf Anregung W. v. Humboldts Süwern verfaſste, trotz der lebhaften Angriffe der Humanisten auf die Philanthropen und Realisten. Doch blieben, wie eine Durchsicht der Programme aus damaliger Zeit ergibt, diese Festsetzungen meist auf dem Papiere stehen, teils infolge des Widerstandes der humanistischen Pädagogen, teils wegen des Mangels an geeigneten Lehrern. Dieser Mangel machte sich noch über die Mitte unseres Jahrhunderts hinaus fühlbar, obgleich die preuſsische Regierung 1830 in Bonn und Königsberg naturwissenschaftliche Seminarien einrichtete und eine Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts auch in der Naturgeschichte anordnete. Der Schulplan für Bayern vom 8. Februar 1829 versagte der Naturgeschichte überhaupt eine Stätte, seinem Urheber Thiersch genügte es, wenn diese Wissenschaft nach Gelegenheit und Neigung getrieben wurde. In Sachsen lehnten die Kammern 1834 eine Vermehrung resp. Einführung des naturwissenschaftlichen Unterrichts ab. In einem bei dieser Gelegenheit abgegebenen Separatvotum heiſst es über den Betrieb der Naturwissenschaft in verschiedenen deutschen Staaten: In Hannover sucht man Preuſsen zu folgen, doch herrscht in diesem Fache noch wenig Gleichmäſsigkeit. In Braunschweig wird nur in VI und V, in Hamburg und in Bremen nur in der Realabteilung, in Schleswig-Holstein dagegen durch alle Klassen naturwissenschaftlicher Unterricht erteilt. In Nassau ist Naturgeschichte in VI und V und Physik in I, in Hessen-Darmstadt dagegen je 1 Stunde naturwissenschaftlicher Unterricht durch alle Klassen angeordnet. Die badischen Gymnasien haben meist in den 4 oberen, die württembergischen zum Teil in den 2 oberen naturwissenschaftlichen Unterricht (Schmidt a. a. O. S. 12).

Besonders seit 1837 scheint die Regierung in Preuſsen auf strengere Innehaltung der im allgemeinen Lehrplan angesetzten Stunden hingedrängt zu haben. Durch Wieses Verfügung vom 7. Januar 1856 erlitt der naturwissenschaftliche Unterricht und namentlich der naturgeschichtliche jedoch eine wesentliche Verkürzung, die bis 1882 andauerte; in IV wurde die Naturkunde ganz gestrichen, in VI, V und III ist sie mit je 2, bei geteilter III mit je einer Stunde für die Klasse zulässig, wenn eine völlig geeignete Lehrkraft vorhanden ist. Infolgedessen ist 1860 an 8 Anstalten von 50 der Unterricht verschwunden, an 14 auf 2 bezw. 3 Stunden beschränkt; an 13 Gymnasien wird er in 2 und nur an 15 noch in 3 Klassen erteilt. Die preuſsischen Lehrpläne vom 31. März 1882 stellten im Gymnasialkursus den naturwissenschaftlichen Unterricht mit 2 wöchentlichen Stunden durch alle Klassen wieder

her, und hierin ist auch durch die neuesten Lehrpläne von 1901 nichts geändert worden.

Die fortschreitende Eroberung der Gymnasien für den naturkundlichen Unterricht ist wesentlich durch die Stellung bedingt, die er sich nach und nach an den seit Gründung der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule (1824) immer mehr in Aufnahme kommenden Realschulen erwarb. Auch hier fehlte es freilich zunächst noch vielfach an den Lehrkräften, und während nach den Normallehrplänen von 1855 und 1859 die naturgeschichtlichen Stunden an den Realschulen 1. Ordnung 6 Prozent der gesamten Lehrstunden betragen sollten, ergeben die Programme tatsächlich nur 13 Stunden (1865) und 14 Stunden (1874). Aber die wachsende Nachfrage rief doch allmählich eine Steigerung des Angebots hervor, und namentlich bewirkte die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Naturwissenschaften (1870) eine bedeutende Zunahme der naturgeschichtlich vorgebildeten Lehrer. Trotzdem macht sich der unbefriedigende Zustand der 60er und 70er Jahre noch in der Gegenwart geltend; denn die Verbannung des naturgeschichtlichen Unterrichts aus O II und I der Realgymnasien durch den Lehrplan vom 31. März 1882 dürfte mit einer früher ergangenen Ministerialverfügung über vielfach unrichtige Verwendung der naturgeschichtlichen Stunden in den oberen Klassen durch die Lehrer doch wenigstens teilweise im Zusammenhange stehen (vergl. Schmidt a. a. O. S. 20); die neuen Lehrpläne für die preufsischen Realgymnasien stimmen aber in diesem Punkte mit denjenigen von 1882 völlig überein. Für die weitere Entwicklung werden jedenfalls die Meraner Beschlüsse der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte von 1905 besonders ins Gewicht fallen. Die der Versammlung in Meran vorgelegten Lehrpläne »sind auf den Umfang eines naturwissenschaftlichen Unterrichts berechnet, der mit Einschlufs der Physik in den oberen Klassen sieben Wochenstunden in Anspruch nimmt und in dieser Ausdehnung zunächst nur für die neunklassigen Realanstalten in Betracht kommen kann« (Bericht über den Unterricht in der Chemie nebst Mineralogie und in der Zoologie nebst Anthropologie, Botanik und Geologie an den neunklassigen höheren Lehranstalten. Leipzig, F. C. W. Vogel 1905 S. 7). Die unzureichende Berücksichtigung der Chemie, Biologie und Geologie auf dem Gymnasium wird im angeführten Bericht als arger Mifsstand gekennzeichnet, doch hat die Kommission, der die Abfassung des Berichtes übertragen war, offenbar einen gangbaren Weg zur Beseitigung dieses Mifsstandes bisher nicht gefunden; Überbürdung durch weitere Vermehrung der gesamten Stundenzahl soll vermieden werden, die Vertreter der alten Sprachen an Gymnasien aber sind nicht geneigt, sich in den ihnen zur Verfügung stehenden Stunden einen Abstrich gefallen zu lassen.

b) Methodik. Wenn die Naturgeschichte und überhaupt die Naturwissenschaft die in der Schule errungene Stellung für sich erhalten, befestigen und wohl gar erweitern will, so mufs sie dies durch den Nachweis tun, dafs sie den erziehenden Unterricht wesentlich fördert. Über die Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts, den Stoff, an dem und die Methodik, durch die man sie zu erreichen suchte, sind im Laufe der Zeiten die verschiedenartigsten Ansichten geäufsert worden. Die naturwissenschaftlichen Entdeckungen des 16. Jahrhunderts erregten das Staunen und das Interesse der Zeitgenossen in hohem Grade; man glaubte der Schuljugend eine besondere Gunst zu erweisen, wenn man ihr auch schon einige Kenntnis von diesen ergötzlichen und lehrreichen Dingen verschaffte, über die ein »vollendeter Hofmann« mufste plaudern können. Ein Rest dieser Auffassung läfst sich noch heute in der Art des Betriebes der Naturwissenschaften an manchen höheren Töchterschulen erkennen. Im Grunde war »Rousseau der erste, welcher im naturgeschichtlichen Unterricht ein wichtiges Mittel für die Ausbildung des Geistes erkannte« (Schmidt a. a. O. S. 24). Seinem Hauptanhänger in Deutschland, Basedow, fehlte jedoch die zur Durchführung des Erstrebten erforderliche Beherrschung des Stoffes. Ebensowenig gewannen Salzmanns, von eingehender Kenntnis der Natur getragene Ideen über den naturwissenschaftlichen Unterricht und seine Überzeugung, »die Beschäftigung mit den Naturkörpern und Naturerscheinungen sei das geeignetste

Mittel, alle Kräfte, welche uns Gott gab, am sichersten und besten auszubilden und zu stärken« (a. a. O., S. 25), vorläufig erkennbaren Einfluſs auf die Praxis. Vielmehr wurde am Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts an allen höheren Schulen, an denen kein sachkundiger Lehrer wirkte, wohl im ganzen nach keiner Methode unterrichtet. »Allem Anscheine nach erachtete man als die Hauptsache: die Schüler mit den giftigen und nützlichen Pflanzen (die Natur wird zu einem Futter-, Gift- und Gemüsekasten gemacht) bekannt zu machen« (a. a. O., S. 27). Wenn das Glück gut war, wurden lebende Exemplare gezeigt, im anderen Falle wurde das Lehrbuch vorgenommen und dessen Text erklärt.« Sachkundige dürften sich nach den Ratschlägen in Linnés philosophia botanica und der dort gegebenen Schablone »tyro novit classes, candidatus omnia genera, magister plurimas species« gerichtet haben (a. a. O., S. 28). »Der botanische Unterricht sollte die Schüler zu Botanikern, d. h. für jene Zeit zu Systematikern heranbilden« (S. 29). Eine Umgestaltung der zur Erreichung dieses Ziels zurechtgemachten Methodik, die in der Einprägung des Systems und der Terminologie nach dem Lehrbuche bestand, ist neben Harnisch, Dinter und Zerrenner namentlich Lüben zu danken. Lüben stellt die Nutzbarmachung des naturgeschichtlichen Unterrichts für Ausbildung und Entwicklung des Geistes, vor allen Dingen der Beobachtungsfähigkeit des Zöglings in den Vordergrund. Der Fortschritt vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichteren zum Schweren. und vor allen Dingen die Anschaulichkeit werden lebhaft betont. Die Vorschriften Linnés sind hiernach zu verwerfen, das System bleibt aber doch der wichtigste Unterrichtsstoff; der Schüler soll durch Vergleichung mehrerer Arten den Gattungscharakter, durch Vergleichung mehrerer Gattungen den Familiencharakter selbst finden. Noch mehr Einfluſs auf die Gestaltung des naturgeschichtlichen Unterrichts an höheren Schulen als Lüben gewann Leunis, der das Hauptgewicht auf die Bestimmungsübungen legte, weil durch diese der Schüler am besten zu einer Beherrschung der zahlreichen Pflanzen- und Tiergestalten gelange und somit Interesse an der Natur gewinne. Die offiziellen preuſsischen Lehrpläne von 1856 und 1859 treffen mit den Forderungen Lübens insofern zusammen, »als unter Hervorhebung des formalen Gesichtspunktes das Ausgehen von der Anschauung und Betrachtung der Individuen verlangt, das selbständige Vergleichen und Zusammenfassen für eine Stufe wenigstens genannt, obwohl nicht betont wird«, mit denen von Leunis aber, »indem für die Tertia der Realschulen Einübung des Linnéschen Pflanzensystems und Bestimmungsübungen verlangt werden«, wozu für die Realschule noch auſserdem Zier-, Küchen-, Gift- und Arzeneipflanzen in besonderer Behandlung treten sollen. Die wirklichen Lehrpläne wichen aber in hohem Grade vom Normalplan ab (a. a. O., S. 37, 38).

Erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts beginnt die Überzeugung, daſs der naturgeschichtliche Unterricht noch etwas mehr als bloſse Pflanzen- und Tierkenntnis, als trockene Terminologie und Systematik zu bieten vermöge, der Schule Früchte zu tragen. Für die Aufnahme der Morphologie und Pflanzengeographie als Zweige der Botanik trat zuerst A. Kirchhoff 1865 ein, für die Biologie als Lehrgegenstand warb H. Müller eifrig Anhänger und Junge möchte sie geradezu zum Mittelpunkte des ganzen naturgeschichtlichen Unterrichts machen (a. a. O., S. 41). Schlieſslich hat man auch den Hypothesen Darwins, namentlich mit auf Betreiben Häckels, einen Platz in dem zoologischen Unterricht einräumen wollen.

3. Gegenstand des naturgeschichtlichen Unterrichts. Darüber, welche Stoffe den eisernen Bestand des naturbeschreibenden Unterrichts bilden müssen, sowie über ihre Ausnutzung, Darbietung und Verknüpfung handeln ausführlich die Artikel »Botanik« und »Zoologie«. Hier sollen die Gesichtspunkte zusammengefaſst werden, von denen aus dort die Entscheidung erfolgte. Nach Ausweis der Geschichte verdankt die Biologie, wie die Naturwissenschaft überhaupt, ihre Zulassung in den Schulen der Einsicht, daſs einige Kenntnis ihres Gebiets unentbehrlich oder doch mindestens sehr wünschenswert sei, um des Schadens willen, den sie verhüten und des Nutzens oder auch nur Vergnügens wegen, den sie

gewähren kann. Es ist dies die, wohl von jedem unsererer heutigen Unterrichtsgegenstände durchlebte, Periode der Herrschaft des Stoffes, in der es nur darauf ankommt, von diesem die für das Leben nötigsten Bestandteile ausfindig und zum dauerhaften geistigen Besitz des Schülers zu machen. Allmählich bricht sich die Überzeugung Bahn, dafs durch den naturbeschreibenden Unterricht bei geeigneter Darbietung des Stoffes noch etwas mehr zu erreichen sei, als die Kenntnis der für den Menschen nützlichen Tiere und Pflanzen, erst jetzt beginnt man der Methode erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken, und die Herrschaft des Stoffes unterliegt der Souveränität der Form. Aber die Materie verhilft sich wieder zu ihrem Rechte, ihre richtige Wahl wird um so mehr Sorgfalt erfordern und naturgemäfs auch finden, je feiner und genauer die Wirkungen durchdacht sind, die an ihr und durch sie erreicht werden sollen. Es tritt hiernach in einer dritten Periode wieder eine erhöhte Wertschätzung des Wissensinhaltes hervor, und wenn, wie im vorliegenden Falle, dieser Inhalt unterdessen eine ganz ungeahnte Erweiterung und Vertiefung erfahren hat, so kann es nicht ausbleiben, dafs er auch an sich selbst wieder mitteilenswert erscheint; seine Benutzung als Mittel zur Erreichung anderweitiger Zwecke wird dadurch nicht geschmälert, ein gewisser Gleichgewichtszustand zwischen Stoff und Form ist das Endergebnis dieser Entwicklung. In dem angeführten Bericht für die Naturforscherversammlung in Meran kommt dieser Standpunkt deutlich zum Ausdruck: das Verständnis der modernen Kultur ist zu einem grofsen Teile durch physikalische, chemische und biologische Kenntnisse bedingt. Insbesondere schliefst ja die organische Welt, von deren Erscheinungen, Gesetzen und Geschichte die Biologie, »die Wissenschaft vom Leben« handelt, »auch den Menschen selbst als integrierenden Bestandteil« ein und berührt »das menschliche Interesse in vielseitigster Weise« (a. a. O., S. 1). Der Unterricht soll das Verständnis für diese Beziehungen anbahnen und »zugleich das Beobachtungsvermögen an den konkreten Naturgebilden üben«. »Von der Beschreibung und Vergleichung der beobachteten Tatsachen soll der Unterricht zu logischer Begriffsbildung, zu systematischen Zusammenfassungen und zur Ableitung allgemeiner Gesetze fortschreiten. Metaphysischen Spekulationen bietet der Schulunterricht keinen Raum. Dagegen wird er nicht versäumen, an geeigneten Problemen eine Anleitung zu geben, Tatsachen der Erfahrung von Hypothesen und Theorien zu unterscheiden, denen (wie der Atom-, Molekular-, Jonentheorie, den Entwicklungstheorien u. a.) trotz ihres heuristischen Wertes für den Fortschritt der Wissenschaft ihrer Natur nach nur ein höherer oder geringerer Grad von Wahrscheinlichkeit innewohnt, und in deren Beurteilung die Ansichten der Forscher selbst oft weit auseinandergehen« (a. a. O., S. 2). Man wird diesen Leitsätzen seine Zustimmung nicht versagen, wenn man sich gegenwärtig hält, dafs dabei eine Durchführung des biologischen Unterrichts durch alle Klassen vorausgesetzt ist, also insbesondere die Besprechung der Entwicklungstheorien in die Prima verschoben werden kann.

4. Die Zwecke des naturgeschichtlichen Unterrichts. a) Entwicklung der Beobachtungsfähigkeit. Die Zwecke, für welche der erziehende Unterricht sich die Naturwissenschaften tributpflichtig machen kann, sind im Voranstehenden bereits gestreift worden. Alle Naturwissenschaft geht von der unmittelbaren Sinneswahrnehmung aus und kann zu dieser jederzeit leicht zurückkehren, Beobachtung und Versuch sind Grundlage und Prüfstein ihres gesamten Inhalts. Die Übung der Sinnesorgane, die Ausbildung der Fähigkeit zu tasten, zu sehen und zu hören, zu schmecken und zu riechen, die Richtung der Aufmerksamkeit auf die uns umgebende Natur, die Verfeinerung und Vertiefung der Beobachtungsgabe wird daher von der Beschäftigung mit ihr mit vollstem Rechte erwartet werden dürfen. Der naturbeschreibende Unterricht hat zunächst die Naturgegenstände wahrnehmen zu lassen, heifst es in den Verhandlungen der 9. D. V. in der Provinz Pommern 1885; Bildung der sinnlichen Anschauung des Schülers und Entwicklung der Beobachtungsfähigkeit nennt die D. V. in Schlesien 1888 als eine der Aufgaben des naturwissenschaftlichen Unterrichts in formaler Hinsicht, und F. Hornemann (Die Pflege des Auges und der An-

schauung in der Einheitsschule. Schriftl. d. deutsch. Einheitsschule, 1. Heft S. 64—85) bezeichnet unter den speziellen Mitteln, durch welche die Schule richtige und klare Bilder der sichtbaren Welt in ihren Zöglingen erzeugen kann, den naturwissenschaftlichen Unterricht als das wertvollste. Er ist es deshalb, weil nur er in umfassender Weise zu planmäfsiger Beobachtung anzuleiten vermag. Wenn auch die Bedeutung des Zufalls für das Fortschreiten von Kultur und Wissenschaft nicht verkannt werden soll, so vermochte er doch zunächst immer nur die Aufmerksamkeit auf bestimmte Punkte zu lenken, dem Forscher das Ziel seiner Tätigkeit zu zeigen, nicht aber das wohlüberlegte Forschen entbehrlich zu machen. Der Schule aber fällt die Aufgabe zu, ihrem Zögling das Verständnis für die ungeheure geistige Arbeit zu ermöglichen, die der menschliche Geist im Laufe der Jahrtausende geleistet hat, um ihn dadurch zur Erhaltung und womöglich zur Weiterführung ihrer Ergebnisse zu befähigen.

b) Erziehung zum Denken. Die Richtung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf wissenschaftliche Beobachtung der Natur schliefst selbstverständlich mehr in sich als nur die Anleitung zum genauen Aufmerken auf die natürlichen Objekte und Vorgänge. Die Wahrnehmungen sind zu klaren Begriffen zu verdichten, zu Urteilen zu verbinden und diese zur Begründung von Schlüssen zu verwerten. Eine möglichst weitgehende Beherrschung der induktiven Denkoperationen, womit die Fähigkeit, sie einzeln aufzuzählen, nicht zu verwechseln ist, mufs nach dieser Seite hin als höchstes Ziel vorschweben. Die Anschaulichkeit des Materials, die unmittelbare Wirklichkeit, aus der die konkreten Begriffe der Naturwissenschaft gewonnen werden, gewährt dem kindlichen Geiste in weit höherem Grade die Überzeugung von ihrer Wahrheit und Gewifsheit als dies bei anderen Begriffen der Fall ist, und gerade diese Überzeugung ist die notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Anstellung der induktiven Denkprozesse (D. V. Schlesien 1888), deren Bedeutung für alle Gebiete des Lebens heutzutage keiner weiteren Erörterung bedarf. Wie aber nicht nur Physik, Chemie und Geologie, sondern auch Botanik und Zoologie bei Betonung des biologischen (ökologischen) Prinzips Stoff in Fülle für das induktive Verfahren darbieten, das ist in den speziellen Artikeln dieses Werkes näher ausgeführt.

Der naturwissenschaftliche Unterricht hat nach dem Gesagten weit mehr als andere Unterrichtszweige bei dem Schüler auf Verständnis wissenschaftlicher Arbeit, auf Einsicht in die Art, wie sie zu ihren Ergebnissen kommt, hinzuarbeiten. Treffend sagt E. Loew in seinem Aufsatze über Naturbeschreibung in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre: Der Lernende soll nicht so sehr naturwissenschaftliche Tatsachen »wissen«, als einsehen, auf welchen Wegen man überhaupt zu ihnen gelangt, er soll sich unverlierbare Anschauungen von Naturformen und Naturvorgängen einprägen; er soll sich mit der Untersuchung des natürlichen Seins und Werdens . . . so abmühen, dafs er dereinst bei noch gesteigerter Einsicht in die Naturgesetze und den inneren Zusammenhang alles natürlichen Geschehens eine reife Frucht vom Baum der Erkenntnis zu pflücken, eine dem Bildungsideale unserer Zeit entsprechende Weltanschauung zu gewinnen vermag.« — Die vorsichtige Wendung des Schlufssatzes dürfte sich wohl gegen diejenigen richten, die als letztes Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts die Erkenntnis der Einheit des Naturganzen bezeichnet haben (Lüben, Anweisung zu einem method. Unterr. in der Pflanzenkunde), ein Ganzes, von dem, wie E. Loew an anderer Stelle bemerkt (Rethwisch, Jahrb. II, B. 232), selbst die gröfsten Naturforscher aller Zeiten immer nur wenige Bruchteile wirklich angeschaut und verstanden haben (vergl. auch O. Schmeil, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtl. Unterrichts. Stuttgart, Erwin Nägele, 1897, S. 28).

c) Aneignung positiven Wissens. Die Betrachtung der formalen Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts lenkt unseren Blick noch einmal auf den materiellen Inhalt, an dessen Durcharbeitung sie zu erreichen sind. Nicht darum handelt es sich hier, dafs ein gewisser Wissensschatz auch aus den biologischen Wissenschaften dem Schüler jederzeit deswegen zur Verfügung stehen mufs, weil »niemand

die formale Bildung behalten und die materiale verlieren« kann und »es immer gewisse positive Kenntnisse sind, die dem Menschen das geistige Können geben, welches wir als ein Zeichen wahrer Bildung ansehen« (D. V. Pommern 1885), sondern darum, ob und wieweit einem Menschen, der den Anspruch auf allgemeine Bildung erhebt, naturwissenschaftliche Kenntnisse, wobei wir unter Hinweis auf die Artikel Physik und Chemie die Frage auf solche aus den sog. naturbeschreibenden Wissenschaften einschränken, unentbehrlich sind. In einem Zeitungsartikel über »Naturwissen und Grofsstadt« hat der Direktor des naturwissenschaftlichen Museums in Hamburg, K. Kraepelin, darauf hingewiesen, wie namentlich der Grofsstädter häufig in dem Wahne befangen ist, dafs Tiere und Pflanzen für den heutigen Industriestaat kaum noch von nennenswerter Bedeutung seien, und demgegenüber daran erinnert, »dafs nach wie vor die wichtigsten und unabweislichsten Bedürfnisse unseres Lebens, die Nahrung sowohl wie die Kleidung, fast ganz ausschliefslich dem Reiche des Organischen entstammen, und dafs dementsprechend die ungeheure Mehrheit aller Menschen der Erde der Beschaffung und Zurüstung dieser vornehmsten Lebensbedürfnisse fast ausschliefslich ihre Kräfte widmet.« Die Produkte der lebenden Natur »bilden den Kern und die Grundlage unseres Wohlstandes, geben dem Handel seine Bedeutung und sind selbst für ausgedehnte Zweige der Industrie von unberechenbarer Bedeutung.« Wie die Mathematik, so kann auch der Unterricht in der Naturwissenschaft einen Einblick in die sozialen Probleme und ein Verständnis der Grundlagen unserer Gesellschaftsordnung vermitteln und vielleicht noch eindringlicher als die Geschichte die Unentbehrlichkeit der Landwirtschaft und die hieran sich knüpfenden sozial-politischen Folgerungen zu Gemüte führen.

d) Ethische Wirkungen. Hiermit ist die Wirksamkeit schon berührt, welche der naturwissenschaftliche Unterricht in ethischer Beziehung zu entfalten vermag, und die sich durchaus nicht nur auf die von der Einsicht in das Verhältnis des Menschen zur Natur bedingte Regelung unseres Verhaltens zur Natur beschränkt. Schon die hier dem Schüler gewährte Möglichkeit auf Grund eigener wohlverbürgter Urteile aus sich heraus eine Überzeugung zu bilden, die ihm unerschütterlich feststeht und die zu vertreten er die Mittel und darum auch den Mut haben wird, vermag einen willkommenen Beitrag zur Charakterbildung zu liefern (vergl. Preyer, Naturforschung und Schule. Stuttgart, W. Spemann). Die auf eigene Beobachtung und selbständige Schlüsse gegründete Erkenntnis naturgesetzlicher Zusammenhänge, die bei der biologischen Betrachtungsweise auch dem kindlichen Geist erreichbar ist, läfst ihn die Freude am wissenschaftlichen Arbeiten fühlen; das einmal erweckte Interesse wird sich häufig auch in den Mufsestunden des reiferen Alters noch betätigen und in der unerschöpflichen Natur, die ihre Schätze dem Armen wie dem Reichen gleich willig darbietet, leicht neue Nahrung finden. Als einen der Haupthebel zur Hebung des sittlichen Bewufstseins der unteren Volksschichten betrachten Freunde des Volks mit Recht eine Veredelung seiner Erholungsstunden. So sehr alle diesem Zwecke dienenden Veranstaltungen lebhafteste Unterstützung verdienen, so wenig ist doch von ihnen allein das Heil zu erwarten. Die gern und mit vollem Recht herangezogene Kunst ist zu exklusiv, um überall auf Resonanz hoffen zu dürfen, populäre Vorträge aus allen möglichen Wissensgebieten sind eine ebenso zweifelhafte Nahrung wie Zeitungsfeuilletons, die meisten werden davon gehen wie jener Mann, der sein leiblich Angesicht im Spiegel beschaute und vergessen hatte wie er gestaltet war, auf eine nachhaltige Wirkung ist nicht zu rechnen. Die Natur aber ist ein Tempel der Freude, der jedem offen steht und in dem jeder Erquickung nach den Mühen des Alltagslebens und Trost im Leide finden kann, dem das Auge für die Wunder geöffnet worden ist, die sie für den Suchenden in sich birgt.

e) Ästhetische Wirkungen. In engem Zusammenhange mit den vom naturwissenschaftlichen Unterricht zu erwartenden ethischen Wirkungen steht sein ästhetischer Einflufs. Man hat gelegentlich behauptet, »die zu weit gehende Einzelkenntnis schädige den Blick für das Grofse, Ganze der landschaftlichen Schönheiten«. Kraepelin

stellt (a. a. O.) ein solches Gerede auf gleiche Stufe mit dem Vorgeben, »dafs der Maler von Beruf ein Gemälde in seiner Gesamtwirkung nicht mehr zu erfassen vermöge.« Aber nicht nur die Genufsfähigkeit für die im grofsen wie im kleinsten sich offenbarenden Schönheiten der Natur kann durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihr geweckt und belebt werden; diese Beschäftigung wird, namentlich bei zweckmäfsiger Verbindung des naturwissenschaftlichen Unterrichts mit dem Zeichnen, ihren Einflufs auch auf die Fähigkeit erstrecken, sich in die künstlerischen Nachbildungen der Natur verständnisvoll zu vertiefen. »Alles was die reichste Phantasie in der Kunst geschaffen hat, hat seine Wurzeln in der Wirklichkeit der Schöpfung, und in dem Mafse, in dem wir den Schüler für die Schönheit der Natur empfänglich und für eine ästhetische Auffassung geschickt machen, eröffnen wir ihm auch ein Verständnis für die Werke der Kunst« (O. Grimm, Bedeutung u. Meth. d. naturgesch. Unt. Pg. Frankenberg in Sachsen 1889).

f) Verhältnis zur Religion. Schliefslich möge noch der, namentlich von theologischer Seite nicht selten geäufserten Besorgnis gedacht werden, dafs die Beschäftigung mit der Naturwissenschaft geeignet sei, dem Atheismus Vorschub zu leisten (vergl. Zeitschel, Die höhere Schule im Dienste der Sozialdemokratie, Blätter für höh. Schulwesen Nr. 4). Dieser Vorwurf wäre nur dann berechtigt, wenn der Unterricht, statt auf dem festen Boden des Tatsächlichen zu fufsen und sich auf das durch Tatsachen zu Erweisende zu beschränken, in das bodenlose Gebiet der Hypothese hinüberirrte, was er eben nicht darf. »Der Glaube gewisser Kreise«, sagt O. Schmeil (a. a. O. S. 28), die Naturwissenschaften führten zum Materialismus und Unglauben, ist ein Aberglaube. Wie können sie, die in die Werke des Schöpfers einführen, vom Schöpfer abführen! Wie können sie Materialismus erzeugen, wenn sie uns immer wieder erkennen lassen, wie wenig wir von den letzten Ursachen der Dinge wissen und immer wieder hinweisen auf den Urquell des Lebens.«

5. Methodik. a) Vorbildung des Lehrers. Ein den aufgestellten Zielen zustrebenden Unterricht kann nur von einem seinen Stoff vollständig beherrschenden Lehrer erteilt werden. Im allgemeinen ist eine solche Herrschaft allein bei dem vorauszusetzen, der die Naturwissenschaften als Hauptfach erwählt hat. Tatsächlich wird aber sicher die Mehrzahl der naturgeschichtlichen Stunden, wenigstens an Gymnasien und Realschulen von Mathematikern erteilt, die in der Regel nur die Fakultas für mittlere Klassen in Botanik und Zoologie, und diese gewöhnlich auch lediglich aus praktischen Gründen erworben haben. Die Übernahme des betreffenden Unterrichts geschieht recht häufig mit Widerwillen, bisweilen, was fast noch schlimmer ist, nur deshalb gern, weil er als Gelegenheit zum Ausruhen betrachtet wird. An ein Schöpfen aus dem Vollen ist nicht zu denken, selbst der das Beste Wollende sieht sich mangels gründlicher Einzelkenntnisse oft genug gezwungen, auf die Systematik zurückzugreifen, die ihm aus der eigenen Schulzeit und durch die Vorbereitung auf die Staatsprüfung noch am meisten geläufig ist. Nur die Anstellung wenigstens eines Naturwissenschaftlers an jeder Anstalt kann diese Mifsstände bessern. Wenn sich dann auch nicht die Übertragung des gesamten naturgeschichtlichen Unterrichts auf ihn durchführen läfst, so werden doch wenigstens die übrigen mit diesem Unterrichte betrauten Kollegen bei ihm die Anregung und Unterstützung finden können, die ihnen ein einigermafsen erspriefsliches Arbeiten ermöglicht.

b) Der naturgeschichtliche Unterricht als Anschauungsunterricht. Nie bestritten und doch nicht immer erfüllt ist die Forderung, den naturwissenschaftlichen, insbesondere naturgeschichtlichen Unterricht durchweg auf die Anschauung und zwar, wenn irgend möglich, auf die unmittelbare des Objekts, nicht einer Abbildung oder Modells zu stützen. Die Schwierigkeiten, auf welche sie namentlich in der Grofsstadt stöfst, sind bekannt, die Mittel zur Abhilfe nicht überall verwendbar. Regelmäfsige Schülerausflüge sind zweifellos sehr zu empfehlen, aber Bedingung ihres Erfolgs ist wiederum die Führung durch einen völlig sachkundigen Lehrer, dem natürlich solche Exkursionen auf die Zahl seiner Pflichtstunden in Anrechnung gebracht

werden müfsten. Und dann treten bisweilen immer noch überstrenge Forst- und Feldpolizeiverordnungen, wie jetzt namentlich auf Hamburger Gebiet, hindernd in den Weg. Kann sich die Schule einen eigenen Pflanzengarten anlegen, so ist dies natürlich mit Freuden zu begrüfsen, einerseits wegen der Möglichkeit, den Schülern so die wichtigeren Pflanzen der Heimat dauernd im lebenden Zustande vor Augen zu stellen, andrerseits wegen der Erleichterung biologischer Beobachtungen. Der gröfste botanische Garten kann das kleinste derartige Pflanzengärtchen auch nicht annähernd ersetzen, und auch die Lieferung von frischem Pflanzenmaterial aus solchem wissenschaftlichen Institut ist von recht zweifelhaftem Wert. Unentbehrlich ist eine reichhaltige Schulsammlung, die selbstverständlich nicht nur getrocknete Pflanzen und ausgestopfte oder in Spiritus gesetzte Tiere, sowie etliche Konchylien aufzeigen darf, wie es die Zwecke des systematischen Unterrichts verlangen, sondern vor allen Dingen solche Präparate und Zusammenstellungen enthalten mufs, die der Durchführung des biologischen Prinzips dienen. (S. Art. Schulgarten.)

c) Das biologische (ökologische) Prinzip. Über die Bedeutung und Ausnutzung dieses Prinzips im naturgeschichtlichen Unterricht ist bereits im Artikel »Botanik« ausführlich gehandelt worden, so dafs hier nur wenig nachzutragen bleibt. Mit besonderer Wärme ist in neuester Zeit O. Schmeil (a. a. O.) dafür eingetreten, dafs der naturgeschichtliche Unterricht ein biologischer zu werden hat: »An Stelle der morphologisch-systematischen Betrachtungsweise hat eine das Leben der Organismen in erster Linie berücksichtigende, also biologische Betrachtungsweise zu treten« (S. 10). Ihre Grundlage ist genaueste Beobachtung, denn die Erkenntnis der biologischen Bedeutung der Formen ist von der sicheren Erkenntnis und Unterscheidung dieser Formen selbst abhängig. Sorgfältige Beschreibungen sind demnach auch hier unentbehrlich, und die dem morphologisch-systematischen Unterrichte oft als ihm allein eigentümlich nachgerühmten Vorzüge werden in gleicher Weise erreicht. Aber dazu tritt, was jener nur in sehr geringem Mafse konnte, die Erziehung zum Nachdenken, dadurch dafs die Schüler »konsequent angehalten werden, den kausalen Zusammenhang zwischen Bau und Leben eines Naturkörpers zu ergründen« (S. 18), die Erscheinungen denkend zu erfassen. Selbstverständlich sind, wenn man nicht in öden Verbalismus verfallen will, nur solche Objekte heranzuziehen, die der direkten Beobachtung seitens der Schüler zugänglich sind. Hierzu treten ihre Bedeutung für das Naturganze oder den Menschen, hervorstechender typischer Bau oder sonstige Merkmale, die sie für die Unterrichtszwecke als besonders geeignet erscheinen lassen, vor allen Dingen aber die Verständlichkeit der aufzusuchenden Beziehungen für den kindlichen Geist. Immer aber kommt es nur auf die biologische Ausdeutung, die kausale Verknüpfung des wirklich vorliegen-Tatsachenmaterials an; auf die Formulierung biologischer Gesetze, sofern eine solche in der Schule überhaupt möglich erscheint, ist weniger Gewicht zu legen, namentlich, da bei den kurzen Beobachtungsreihen, die dem Schüler nur vorliegen können, die Gefahr der Verführung zu unvollständigen Induktionsschlüssen und somit zur Oberflächlichkeit, der doch gerade entgegengearbeitet werden soll, recht nahe liegt. Die Aufstellung biologischer Sätze ist also nicht weiter zu führen als die Möglichkeit ihrer Bewahrheitung durch die Erfahrung reicht; auch bei solcher Beschränkung bleibt noch eine aufserordentliche Stofffülle übrig (vergl. Schmeil a. a. O. S. 41) und das Auffinden solcher Sätze ist eine vortreffliche Übung im Bilden von Begriffen und Urteilen.

d) Lebensgemeinschaften. Seit dem Erscheinen von Junges Dorfteich ist die Frage, ob und wieweit der naturgeschichtliche Unterricht von der Betrachtung sog. Lebensgemeinschaften auszugehen oder ihre Besprechung wenigstens als einen Hauptbestandteil in sich aufzunehmen hat, nicht wieder von der Tagesordnung verschwunden. Zunächst ist mit Schmeil daran zu erinnern, dafs der Begriff, den Junge mit dem Worte verbindet, in wesentlichen Merkmalen von dem ursprünglichen, den Möbius aufgestellt hat, abweicht. Für Möbius ist eine Biocönose oder Lebensgemeinde »eine den durchschnittlichen äufseren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und

Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiete dauernd erhalten«. In Junges Erklärung fehlt sowohl die Proportionalität zwischen den äufseren Lebensverhältnissen und der Zahl der Individuen als auch das Moment der dauernden Erhaltung der Wesen in dem Gebiete durch Fortpflanzung. Auf diesem Unterschiede beruht es, dafs der Jungesche Begriff der Lebensgemeinschaft jedenfalls für den Unterricht verwertbar ist, während die Lebensgemeinschaft im Sinne von Möbius wegen der grofsen Bedeutung, die in ihr der Zahl zukommt, zwar für Land- und Forstwirtschaft von höchstem Werte erscheint, sich pädagogisch aber kaum verwenden läfst (Schmeil a. a. O. S. 49). Eine andere Frage ist die, ob es sich empfiehlt, wie Fischer auf der Wiesbadener Naturforscherversammlung 1887 vorgeschlagen hat, das Jungesche Prinzip der Lebensgemeinschaften zum Ausgangs- und Zielpunkt des naturhistorischen Unterrichts zu machen und so die Vorstellung der ganzen Natur als eines Organismus anzubahnen. E. Loew bezeichnet dies aus demselben Grunde, der oben gegen die Aufstellung von Naturgesetzen geltend gemacht wurde, als eine pädagogische Verirrung und hebt hervor, dafs Junge und seine Nachfolger im Grunde nichts weiter beabsichtigen, »als eine von den Fesseln des Systems völlig losgelöste Betrachtung einzelner, durch gemeinsame Lebensbeziehungen verknüpften Tiere und Pflanzen, deren äufserer und innerer Bau nur erklärt und verstanden werden kann aus dem Zusammenhang der Organe mit ihrer Tätigkeit sowie aus dem Abhängigkeitsverhältnis der Einzelwesen von den natürlichen Bedingungen ihrer Umgebung. Indem das einzelne Tier oder die einzelne Pflanze von vornherein als ein Glied einer höheren Lebenseinheit auf dem räumlich und zeitlich bestimmt abgegrenzten Hintergrunde erscheint, prägt sich das Bild dieser Einzelwesen und ihrer Lebensäufserung nachhaltiger in die Vorstellung ein« (Rethwisch, Jahrb. II, B. 232—233). In diesem Sinne bedeuten die Lebensgemeinschaften, allerdings in einer eigentümlich ausgeprägten Form, wieder die Betonung des biologischen Prinzips, und man kann es wohl getrost dem individuellen Ermessen des Unterrichtenden überlassen, wie weit er gerade von dieser Form Gebrauch machen will, die allerdings besonders geeignet erscheint, den Schüler die Einheit in der Natur ahnen zu lassen. (S. Art. Lebensgemeinschaften.)

e) Ethische, ästhetische und religiöse Betrachtungen. Die ethischen, ästhetischen und religiösen Wirkungen des naturwissenschaftlichen Unterrichts müssen bei richtiger Handhabung als reife Frucht vom Baume der Erkenntnis fallen, direkte Belehrungen in diesem Sinne sind im allgemeinen zu verwerfen. Ganz besonders ist vor einer ästhetisierenden Betrachtung der Natur in der Schule zu warnen, da sie bei den Schülern in den allermeisten Fällen dem Fluche der Lächerlichkeit verfallen wird. Selbst die prächtigen Naturstudien von Masius können erst beim Jünglingsalter auf Verständnis hoffen. Das ästhetisch Schöne läfst sich nicht popularisieren, und Lehrbücher, die dies dennoch versuchen, wie das von Kiefsling und Pfalz, wirken auch auf einen Erwachsenen nur komisch (vergl. Schmeil a. a. O. S. 20—21). Die ethische und religiöse Verwertung der naturgeschichtlichen Unterrichtserfolge wäre nicht nur in der Schule sondern auch im späteren Leben ein dankbares und ergiebiges Feld für die Theologen, wenn ihnen ihre Furcht vor der modernen Naturwissenschaft einen tieferen Blick in sie gestattete. Aber für die heute Lebenden und Lehrenden ist es wohl zu spät. Erst wenn die Schule auch im naturwissenschaftlichen Unterrichte die ihr mögliche Wirksamkeit voll entfaltet haben wird, und dadurch eine wirklich gründliche Kenntnis der Natur in ihren mannigfaltigen Erscheinungsformen zum Gemeingute des Volkes geworden ist, mag sich sein sittlich veredelnder Einflufs kommenden Geschlechtern offenbaren.

Hamburg. Hans Keferstein.

Naturwissenschaftlicher Unterricht in der höheren Mädchenschule

1. Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der höheren Mädchenschule. 2. Einflufs desselben auf die Bildung des Verstandes, Gefühls und Willens. 3. Allgemeine Gesichtspunkte über die Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts. 4. Verknüpfung der naturwissenschaftlichen Fächer

unter sich und mit anderen Unterrichtsgebieten. 5. Weckung des Naturgefühls. 6. Gesichtspunkte für die Auswahl des Stoffes. 7. Behandlung des Stoffes: a) Pflanzenkunde, b) Tierkunde, c) Anthropologie, d) Mineralogie, e) Physik, f) Chemie. 8. Naturkundliche Ausflüge und Beobachtungen. 9. Schulgarten. 10. Anforderungen an den Lehrer.

1. Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der höheren Mädchenschule. Es gibt wohl keinen von allen Unterrichtsgegenständen der höheren Mädchenschule, dessen Stellung lange Zeit eine so unsichere, keinen, dessen Zweck so unklar und dessen Ziele so unbestimmt waren, wie die des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Die einen forderten eine wissenschaftliche Darstellung der Natur und ihrer Gesetze, die anderen wünschten nur die Bekanntschaft mit den wichtigsten Pflanzen, Tieren und Mineralien und mit den wichtigsten Erscheinungen in der Physik. Viele wollten, dafs nur das für das spätere Leben Brauchbare gelehrt werde, andere betrachteten dies als Nebensache und betonten den formalen Bildungswert des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Bei so verschiedenen Ansichten und Forderungen konnte die Stellung und Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht bestimmt werden. Es wird heute als unbestrittene Forderung angesehen werden dürfen, dafs der naturwissenschaftliche Unterricht berufen ist, den durch die Überlieferung der bisherigen weiblichen Erziehungsweise eingeschränkten Gesichtskreis der Frau erweitern zu helfen, aber er wird sich wohl zu hüten haben, ohne Kritik den Stimmen zu folgen, die ihn gegen wirkliche und eingebildete Schäden der Zeit zu Hülfe rufen. Weder die beschränkte Hausfrau, noch die emanzipierte Weltfrau sollen die Ideale sein, nach denen die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts aufgestellt werden. Von allen verworrenen Anschauungen unbeirrt, hat die Pädagogik mit unparteiischer Berücksichtigung der weiblichen Natur und unter aufmerksamer Beachtung der Forderungen der Zeit dem naturwissenschaftlichen Unterricht seine Aufgabe in der höheren Mädchenschule zuzuweisen.

Gegenüber dem überwiegenden Gefühlsleben, das der weiblichen Natur ganz besonders eigen ist, ist in der Ausbildung des Verstandes und Willens eine Hauptaufgabe dieses Unterrichtsfaches zu erblicken, das wohl die Natur des Mädchens und ihre ausgesprochene Gefühlsneigung zu berücksichtigen, aber ebenso gut die falschen Gefühle zu unterdrücken und auszugleichen, wie den guten eine Ergänzung durch Verstand und Willen zu geben hat.

Es wäre sicherlich unverständig, jede Träumerei unserer Mädchen für ein Unrecht und jedes Luftschlofs für eine Sünde zu halten. Es wird niemand etwas dagegen haben, dafs unsere Mädchen, wenn sie sich beispielsweise in die unendliche Welt der Literatur vertiefen, auch die sentimentale Lyrik der Gegenwart durchkosten, für Schillers Kassandra, Lenaus Schilf- und Geibels Liebeslieder schwärmen; ja wir würden diese jugendliche Schwärmerei gewifs nur ungern an ihnen vermissen, weil sie zu ihrer geistigen Entwicklung gehört. Aber es mufs eine reale Grundlage vorhanden sein, und die ideale Schwärmerei darf nur ein Sonntagsvergnügen bleiben, welches die Arbeit der Wochentage nicht hindert, sondern dieselbe nur noch mehr anregt. Aus der jugendlichen Träumerei mufs ein herzerhebender Idealismus werden, der die Jugend kräftigt und ihre Arbeit in einem angenehmen Lichte erscheinen läfst. Die Schwärmerei der weiblichen Jugend wird aber zu leicht dauernd und führt dann zu einer Gefühlsduselei, die für den frischen Lebensmut und die Tatkraft des Geistes wie ein Gift wirkt.

Eine einseitige Gefühlsbildung der weiblichen Erziehung führt auch zu Fehlern, die heutzutage um so mehr in dem weiblichen Leben als auffällig hervortreten müssen, als sie eine gewisse geistige Beschränktheit anzeigen, indem die Aufsenwelt nach den subjektiven Vorstellungen und Neigungen beurteilt wird.

Hier kann der naturwissenschaftliche Unterricht, sofern er von der Beobachtung und Erfahrung ausgeht, helfend eingreifen, indem er auf eine objektive Auffassung der Aufsenwelt hinzielt und, indem er die Erscheinungen der Natur auf natürliche Weise erklärt, zu einer vernünftigen Auffassung der Lebensverhältnisse beiträgt. Doch auch in anderer Hinsicht kann der naturwissenschaftliche Unterricht wesentliche Dienste leisten. Insofern nämlich durch

die vorwiegende Gefühlsbildung der Frauenwelt die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten unterdrückt wird, liegt die Gefahr nahe, dafs ihr Urteil ein unselbständiges und ihre Kritik eine beschränkte wird, so dafs sie das Wahre mit dem Falschen leicht verwechselt. Im naturkundlichen Unterricht gibt es keine Bemäntelung, kein Vertuschen der reinen Natur, keine täppischen Umschreibungen der Wahrheit, keine Andeutungen, keine Fälschungen, keine Betrügereien und naturwissenschaftliche Lügen!

2. Einfluß des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf die Bildung des Verstandes, Gefühls und Willens. Man hört oft behaupten, die Mädchen hätten weniger geistige Fähigkeiten als die Knaben. Diese Behauptung ist in dieser Allgemeinheit ebenso töricht als falsch. Die Anlagen der Mädchen für die Bildung des Verstandes sind keineswegs ungünstige, sie müssen nur von Jugend auf entwickelt werden. Die weibliche Natur hat ganz besonders die Fähigkeit der Beobachtung des Kleinen und besitzt zweifellos durch den Sinn für das Anschaulich-Konkrete entschieden Anlagen für naturwissenschaftliche Dinge, nur sollte der Unterricht schon früh darauf Rücksicht nehmen. Er mufs bereits auf der untersten Unterrichtsstufe durch die Anschauung das Auge schärfen und das Beobachten der Naturdinge und später auch der Naturerscheinungen und der Wirkung ihrer Gesetze lehren. Das Kind macht ja schon in der ersten Jugend unbewufst eine Anzahl naturwissenschaftlicher Beobachtungen, so dafs es nur der bewufsten Vorstellungen und der Anordnung derselben bedarf, um durch sie zum Denken zu führen. Es ist auch für das Mädchen eine Freude, die Beobachtungen zu ordnen, zu vergleichen, die Lücken auszufüllen, über Erscheinungen nachzudenken, die Gründe derselben aufzusuchen und endlich die Gesetze zu finden, denen die ganze Natur gehorcht, die Kräfte, die das Leben der Erde und die Welt im ewigen Kreislauf erhalten. Diese Bildung des Verstandes wird auch die Furcht bannen, die den ungebildeten Menschen bestimmt, in der Natur etwas Dämonisches zu finden. Viele fürchten sich vor einem Käfer, weil er giftig sein könnte, andere schreien vor einer Spinne laut auf, flüchten vor einer harmlosen Eidechse oder zertreten den unschuldigen Wurm. Man tötet die Schlangen, wo man sie findet; blofs weil man die eine giftige, die Kreuzotter, nicht kennt, so erschlägt man auch die unschuldigen und nützlichen. Alle solche Torheiten entspringen lediglich der Unkenntnis der Natur und der mangelhaften Bildung des Verstandes. Es ist Kurzsichtigkeit sondergleichen, wenn behauptet wird, die Verstandesentwicklung schade dem Gemüt. Wir erkennen heute in der geistigen Fähigkeit, in der Nüchternheit der Beobachtung und der Folgerichtigkeit des Urteils nicht mehr ein verhafstes Schreckbild, sondern gedenken gerade auf ihrer Grundlage die höhere Weihe und Befriedigung zu erzeugen, die auch im Einfachen das Grofse und im Irdischen das Göttliche zu erblicken vermag. Weil aber nur ein helles Auge den tausendfältigen Zauber der Natur entdecken und geniefsen kann, so mufs das geistige Auge geschärft werden, damit es sehe und erkenne. Deshalb mufs nicht nur die naturwissenschaftliche Bildung eine gründliche sein, sondern auch der Unterricht mufs in der Veranlassung zu sorgfältiger Beobachtung, in der Bildung des Urteils eine seiner hauptsächlichsten Aufgaben suchen.

Aber Kenntnisse allein geben noch keine Gewähr für Gesinnungstüchtigkeit. Der naturwissenschaftliche Unterricht soll daher nicht nur die Selbständigkeit im Denken und Folgerichtigkeit im Urteilen, sondern auch im Tun und Handeln erzeugen, oder mit anderen Worten gesagt, er soll zur Bildung des Willens beitragen. Nicht im Wissen und Können, sondern im Wollen und Tun liegen die Macht und Gröfse des menschlichen Geistes. Die Kenntnisse des Menschen sind nur ein Mittel zu seiner Charakterbildung. Auch im weiblichen Leben wird die Tatkraft eine Grundlage der späteren Wirksamkeit im Hause und im Leben sein. Für beides, das Haus und das Leben, haben wir unsere Schülerinnen vorzubereiten; denn wir wissen nicht, auf welchem von diesen beiden Feldern sie ihre Tätigkeit finden, wohl aber wissen wir, dafs sie überall nicht nur des Verstandes, sondern auch des festen Willens und der Tatkraft des Geistes bedürfen. Da gerade der naturwissenschaftliche Unterricht Schritt für Schritt die Beobachtungen und

Tatsachen, die Stufen des Denkens in Urteil und Schlufsfolgerungen verfolgt, so ist er zugleich eine Schule der geistigen Zucht. Aber der naturwissenschaftliche Unterricht hat bei der Aufgabe, zur Charakterbildung beizutragen, wohl zu beachten, dafs er bei seinem vorwiegenden Interesse am Realen nicht etwa das wahrhaft Ideale schädige oder gar zerstöre. Die gegenwärtige Strömung der Zeit lenkt nach einseitigem Realismus und Materialismus und ist idealen Bestrebungen wenig günstig; sie droht mit manchem Morschen und Verrotteten auch manches Hohe und Ideale niederzureifsen. In einer solchen Zeit müssen wir es dem naturwissenschaftlichen Unterricht an der Mädchenschule besonders zur Pflicht machen, dafs er das Ideale schone und pflege. Er mufs bedenken, dafs er es mit Kindern zu tun hat, die eben in der Welt der Ideale ihr Glück finden, und dafs wir ihrer Jugend die Zauberwelt nicht rauben dürfen, sondern nur ihre Auswüchse entfernen müssen. Wenn er überall alles nach dem Nutzen betrachtet, wenn er nicht mit feinem Takte das dem Idealen Schädliche umgeht, dann läuft er ernstlich Gefahr, seine Aufgaben im entgegengesetzten Sinne zu lösen.

Zur Bildung des Charakters hat der naturwissenschaftliche Unterricht auch den religiösen Sinn der Mädchen unterstützen und bilden zu helfen. Allerdings machen »natürliche Tatsachen« unmittelbar weder religiös noch irreligiös. Aber liegen denn »in der Erkenntnis einer sich nie verleugnenden Kausalität, in der Erkenntnis des wohlgeordneten, exakt ineinander greifenden Weltgetriebes, der unwandelbaren Gesetze, des rastlosen Willens und Schaffens«, in der unbegrenzten Mannigfaltigkeit der Geschöpfe, in dem unfafsbar Grofsen und Kleinen nicht wertvolle religiöse Momente? Führt nicht die Unmöglichkeit, von irgend einer Erscheinung die letzte Ursache anzugeben, die Erkenntnis, dafs alles Lebendige vergeht, ein unergründliches Etwas aber ewig besteht, unmittelbar zur Annahme eines ewigen Schöpfers? — Nur noch mit einigen Worten wollen wir erwähnen, dafs auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts die Pflicht des Denkens und der Arbeit auch zur Angewohnheit der Wahrheitsliebe führen mufs. Hier darf kein Drehen und Deuteln gelten, kein Vertuschen des Wahren, keine spitzfindige Rettung aus der Verlegenheit des Falschen. Selbsttätige Beobachtung, eigene Untersuchung und geistige Arbeit mufs die fremde Hülfe entbehrlich machen und in den Schülerinnen jene Selbständigkeit erzeugen, die es unter ihrer Würde hält, fremde Gedanken zu entlehnen, um sie für eigene auszugeben.

3. Allgemeine Gesichtspunkte über die Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts. Lange Zeit hindurch ist der naturkundliche Unterricht in einseitig morphologisch-systematischer Weise erteilt worden. Eine wesentliche Änderung bewirkte die auch in anderen Schularten einsetzende Reformbewegung. Es ist ein Verdienst der preufsischen Unterrichtsverwaltung, dafs sie in den methodischen Bemerkungen zum Lehrplan vom Jahre 1894 forderte, beim Unterricht in erster Linie das Leben der Organismen zu beachten. Der rein morphologische Unterricht stellte fast nur Anforderungen an ein Erkennen und Unterscheiden von Formen und in besonders hohem Mafse an das Gedächtnis. Beides ist wichtig und ganz selbstverständlich, aber es darf nicht das einzige sein. Unsere Schülerinnen sollen nachdenken lernen auch im naturkundlichen Unterricht, und das ist nur möglich, wenn sie fortgesetzt angehalten werden, den ursächlichen Zusammenhang zwischen Bau und Leben eines Naturkörpers zu ergründen. Das Warum? und Wozu?, das das Kind bereits in vorschulpflichtigen Alter stellt, ist vom ersten Tage des Schulunterrichts in Pflege zu nehmen. Im anderen Falle würde man das Interesse, das das Kind der Natur entgegenbringt, zuerst ertöten, um es später wieder künstlich zu beleben. Allerdings mufs der Lehrer die richtige Auswahl treffen und an den ausgewählten Naturkörpern stets nur die Verhältnisse betrachten lassen, die das Kind wirklich auch zu verstehen vermag, genau wie in allen anderen Unterrichtsfächern.

Eine weitere berechtigte Forderung der Reformbewegung ist die: Die Naturgegenstände sind in ihrem natürlichen Zusammenhange zu betrachten. »Wir haben es in der Natur nicht mit vielen wie in einem Museum unvermittelt nebeneinander stehenden Wesen, sondern mit einem grofsen, allerdings noch bei weitem nicht allseitig erkannten Organismus, mit einem wunder-

bar gefügten Ganzen zu tun. Wir wissen z. B., dafs das Vorkommen eines Naturkörpers an einer bestimmten Örtlichkeit durchaus nichts Zufälliges ist, sondern dafs Tiere und Pflanzen — genau wie der Mensch — ein »Produkt ihres Bodens« sind, dafs die einzelnen Wesen sich zum Teil gegenseitig bedingen, aufeinander nachteilige oder fördernde Einflüsse ausüben usw. Von diesen Verhältnissen nahm der rein morphologische Unterricht meist nur kurz Notiz, indem er den Wohnort eines Tieres, den Standort einer Pflanze oder den Nutzen und Schaden angeben liefs, den ein Naturkörper dem Menschen, dessen Haustieren und Kulturpflanzen oder dessen wildlebenden Gehülfen in Feld und Wald brachte. Die Fragen nach der Ursache des Auftretens eines Wesens an einem bestimmten Orte und nach der Abhängigkeit desselben von den Verhältnissen dieser Örtlichkeit blieben zumeist vollkommen unberührt. Warum z. B. die Wasserpflanzen gerade am Wasser wachsen müssen und nicht auf sonniger Bergeshöhe gedeihen können, warum die Pflanzen, die im Schatten unserer Wälder leben, so ganz anders gebaut sein müssen, als die an dürren Rainen und harten Wegen, warum so viele Tiere des Feldes ein erdfarbenes, die der Bäume ein rindenfarbenes, die der Wüste ein wüstenfarbenes Kleid tragen usw., das sind Fragen, die man unberücksichtigt liefs oder unberücksichtigt lassen mufste, weil wir die Kenntnis dieser Wechselbeziehungen zumeist erst den Forschungen der letzten Jahrzehnte verdanken.

Andererseits sind die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Wesen weit mannigfacher als die, die durch die zwei Worte »Nutzen oder Schaden« ausgedrückt werden können! Tausenderlei Fäden spinnen sich zwischen den einzelnen Naturdingen aus. Würde auch nur einer reifsen, so wäre das für das betreffende Wesen nicht allein ein besonderer »Nutzen und Schaden«, sondern vielfach sogar der notwendige Untergang oder der Grund zu ungeheuerer Ausbreitung, durch welche das Gleichgewicht in der Natur oft vollständig zerstört würde.

Einen Einblick in den ursächlichen Zusammenhang zu tun, setzt allerdings eine grofse Aufmerksamkeit, ein strenges Beobachten und ein genaues Schliefsen voraus, dafür erweckt es aber auch in dem Schüler, selbst wenn er nur einige der tausend Fäden entwirren, nur einige Blicke in die wunderbaren Wechselbeziehungen der Naturdinge werfen kann, ein Gefühl von der Gröfse und Erhabenheit der auch ihn mit umfassenden Natur.« (Schmeil.)

4. Verknüpfung der naturwissenschaftlichen Fächer unter sich und mit anderen Unterrichtsgebieten. Die Notwendigkeit einer möglichst innigen Konzentration der einzelnen Unterrichtsfächer läfst sich kaum noch bestreiten; jeder Lehrplan, jeder auf Psychologie sich gründende Unterricht sollte ihr nach Möglichkeit Rechnung tragen. Nicht nur, dafs die Stoffe der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer aufeinander möglichst vielseitig Bezug nehmen, sondern auch Stoffe der anderen Unterrichtsfächer (Biblische Geschichte, Sage, Literatur, vor allem Erdkunde, Zeichnen und auch Rechnen) lassen sich mit dem naturkundlichen Unterrichte sehr wohl in Beziehung bringen. So könnte bezüglich der Verwertung physikalischer und auch chemischer Stoffe noch ein Mehr als bisher geschehen, weil der biologische Unterricht zur Beantwortung der beständig aufzuwerfenden Frage nach dem »Warum« vielfach der physikalischen und chemischen Versuche gar nicht entraten kann. »Dieselben werden auf den verschiedenen Stufen von sehr verschiedener Präzision der Ausführung und Schlufsfolgerung sein müssen, doch halte ich eine nur bruchstückweise Erörterung einer physikalischen oder chemischen Tatsache, selbst nur ein Wahrscheinlichmachen derselben auf mittleren Klassen für durchaus erlaubt, wenn eine gründliche Kenntnis auch noch nicht erschlossen werden kann. Ist doch auch die Einsicht des Lehrers in das Naturgesetz nicht absolut, sondern nur graduell von der Einsicht verschieden, die er seinen Schülern vermittelt. Ich vertrete aber andererseits auch die Ansicht, dafs es von einer vollkommenen Unkenntnis des Wertes und der Schwierigkeit des zoologisch-botanischen Unterrichtes zeugt, wenn man denselben schon im 7. Schuljahre der höheren Mädchenschule abschliefst und nun einen chemisch-physikalischen Unterricht an seine Stelle treten läfst. Für mich gibt es an der höheren Mädchenschule keine Natur-

beschreibung und Naturlehre, sondern nur Naturkunde, und diese hat in ihren verschiedenen Zweigen leichtere und schwierigere Kapitel, welche entsprechend auf die verschiedenen Jahreskurse verteilt werden müssen. Auf den mittleren Klassen stehen gewisse Gebiete der Zoologie und Botanik im Vordergrunde des Interesses und ziehen aus dem physikalisch-chemischen Gebiet Hilfsmittel für die Lösung der sich darbietenden Probleme heran. Auf den Oberklassen wird dann die Physik und Chemie der Zoologie und Botanik gleichwertig. Gilt es hier doch alle jene komplizierten Erscheinungen im Tier- und Pflanzenreich klarzustellen, deren tieferes Verständnis uns bis dahin verschlossen blieb, weil ihre Untersuchung einen gereifteren Verstand voraussetzt. Wenn ich z. B. auch eine Einsicht in den Bau und die Funktionen der Sinnesorgane oder einen Einblick in den Vorgang des Stoffwechsels beim Unterricht in Mittelklassen angestrebt habe, erschlossen habe ich ein Verständnis hierfür noch lange nicht. Das ist die Aufgabe der Naturkunde in den Oberklassen. Hier treibe ich Chemie mit Rücksicht auf das Verständnis des Ernährungs- und Atmungsvorganges im Tier- und Pflanzenreich. Hier, auf der Oberklasse, treibe ich Optik und Akustik, um die mannigfache Organisation des Gesichts- und Gehörapparates verstehen und auch ihre Leistungsfähigkeit beurteilen zu können; hier erschliefse ich die Gesetze der Wärme, um mit ihrer Hülfe die Wachstumserscheinungen und Wärmeschutzeinrichtungen in der belebten Natur dem Verständnis meiner Schülerinnen näher zu bringen. Hier erst wird auch die Kunde vom Bau des menschlichen Körpers, die durch Vergleiche und Parallelen schon auf den Mittelklassen angebahnt wurde, zum Abschlufs gebracht werden können, denn Auge, Ohr, Geschmack und Geruch funktionieren nach optischen, akustischen und chemischen Gesetzen.« (Dr. Schierlitz, Der naturkundliche Unterricht an höheren Mädchenschulen. Progr. d. Unterrichtsanstalten des Klosters St. Johannis in Hamburg. 1894.)

5. Weckung des Naturgefühls. Wir haben bisher der Entwicklung des Verstandes, wie ihn der naturwissenschaftliche Unterricht anstreben soll, unsere Aufmerksamkeit zugewandt; es erübrigt noch die Besprechung der zweiten Aufgabe dieses Faches, der Entwicklung des Naturgefühls. Ob dasselbe dem Menschen angeboren ist oder sich durch den Einflufs der umgebenden Natur schon im frühesten Kindesalter entwickelt, kann hier unerörtert bleiben; es genügt, dafs wir dasselbe in seiner ursprünglichen Form, dem Natursinn, bei dem in die Schule tretenden Zöglinge antreffen. Die Süfsigkeit der Frucht, der Duft der Blume mag ihm wohl zuerst Anlafs geben, den Dingen seine Aufmerksamkeit eingehender zuzuwenden; alsbald aber werden auch weniger materielle Eigenschaften derselben, wie Farbe und Form, sein Empfinden beeinflussen. Das aber sind die Elemente, aus denen der Natursinn hervorwächst. Es entwickeln sich Beziehungen zwischen Mensch und Natur, die nicht der Sphäre des Verstandes, sondern der des Gefühls angehören. Diese Seite des Innenlebens zu pflegen und zu entwickeln müssen wir in den Mädchenschulen uns mindestens so angelegen sein lassen, wie der Ausbildung der Geisteskräfte. Dem Unterricht liegt es ob, den Natursinn mehr und mehr aus der materiellen in die ideelle Sphäre zu rücken, damit er sich zur Natursinnigkeit vertiefe. Das geschieht wohl am besten, wenn wir zunächst der symbolisierenden Naturauffassung ihr Recht gewähren. »Man beobachte nur die Kinder«, sagt Harder in seinem Handbuch für den Anschauungsunterricht, »man wird immer finden, dafs sie wie die Menschheit auf ihrer Kindheitsstufe die Natur beleben. Immer wissen sie den Lebensäufserungen und Regungen der Dinge passende Gedanken unterzulegen, immer aus den Naturgegenständen einen bestimmten Charakter herauszufühlen. Dafs man sie dieser Naturanschauung nicht zu früh entfremde, ist die Forderung, die ich auf diese natürliche Anlage des kindlichen Geistes gründe. Man lasse also immerhin den Wald flüstern und den Bach Lieder murmeln, man nenne immerhin eine Gegend freundlich oder traurig, einen Tag heiter oder trübe, die Nacht geheimnisvoll oder schweigsam; auch den Tieren des Feldes und den Sängern des Waldes mag man Sprache und menschliche Empfindung verleihen, und in der Eiche, der Tulpe, dem Veilchen, der Lilie usw. Sinnbilder des edlen Stolzes, der eitlen Prahlsucht, der

Bescheidenheit und der Herzensreinheit erkennen lassen — eine solche rein objektive Symbolik ist auf der Unterstufe nicht nur angebracht, sondern vollkommen berechtigt.« Tatsächlich ist das Kind sehr leicht für derartige Betrachtungen zugänglich. Nicht nur Menschen und Tiere, auch Pflanzen und andere Dinge sind für das Kind mit Empfindung und Leben begabt und werden von ihm in solchem Sinne gedacht, beurteilt und behandelt. Je gröfser die Zahl und je reicher die sympathetischen Gefühle sind, zu deren Mitempfindung der Mensch befähigt ist, desto gröfser ist von dieser Seite her der Grund seiner Gemütsbildung angelegt. Unsere jungen Schülerinnen kommen mit offenem Herzen und mit reicher Empfänglichkeit in die Schule, sie bringen den zu besprechenden Naturgegenständen auch längere Zeit lebhaftes Interesse entgegen, aber jeder Mädchenschullehrer weifs es, dafs das rege Interesse später, oft schon im ersten naturkundlichen Unterrichtsjahre zu erlahmen beginnt. Aufgabe des Unterrichts ist es, dieses Interesse dauernd zu erhalten durch eine wohldurchdachte Unterrichtsweise und durch besondere Veranstaltungen, auf die an anderer Stelle näher einzugehen sein wird. Wurde für die Elementarstufe, auf der noch kein eigentlicher naturkundlicher Unterricht erteilt wird, die symbolisierende Naturauffassung empfohlen, so möchte ich für die spätere Stufe der poetischen Naturbetrachtung das Wort reden. Nicht als ob ich meinte, dafs man im Unterrichte mit poetischen Betrachtungen beginnen sollte, das liefse den Geist der Naturwissenschaften und den Hauptzweck des naturkundlichen Unterrichts verkennen; ich meine, der Lehrer soll den Schülerinnen zunächst die Bedeutung der Namen, ich denke dabei besonders an die Pflanzenwelt, nahebringen. Die alten Namen eröffnen nicht selten einen tiefen Blick in unsere älteste germanische Vorzeit. Der Germane umfafste die Erzeugnisse der Natur, die ihn umgab, mit voller Liebe. Alle seine Anschauungen wurzelten in ihr. Selbstverständlich brachte er auch die Pflanze mit seinen Gottheiten in Verbindung, besonders nachdem er den Nutzen, die Heilkraft der einen, die Schädlichkeit der anderen kennen gelernt hatte. Nur die Gottheit selber konnte diese ihm unerklärlichen Kräfte den Pflanzen gegeben haben. Diese mythologische Bedeutung den Schülerinnen vorführen, heifst sie daher auch einen tiefen Einblick in das Seelenleben der Altvorderen tun lassen, zugleich ist das eine willkommene Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Da sehen sie sie an sich vorüberziehen: den alten in Germanien nie gestorbenen Wotan, den Donar, den Ziu, die altehrwürdige Freya; sie sehen, mit welcher Gemütsinnigkeit der Germane an seiner Götterwelt hing, und diese tiefinnere Gottesverehrung der altheidnischen Vorfahren mag sie lehren, wie es auch ihnen geziemt, fest an dem Glauben an ihrem Gott zu hangen, in unwandelbarer Treue, gegenüber all der Religionslosigkeit, all dem Unglauben, der ihnen später im Leben so oft gegenübertritt. — Was in der ältesten Zeit Götterglaube war, wurde später in christlicher Zeit zum Aberglauben, dem natürlich besonders der weniger gebildete Teil des Volkes anhing und zwar mit solcher Zähigkeit, dafs derselbe trotz aller Aufklärung und Wissenschaft noch heute im deutschen Volke kräftig wuchert. Welche Rolle spielt nicht gerade die Pflanze in diesem Aberglauben! Ihn mufs man kennen, wenn man die germanische Volksseele in ihren geheimsten Regungen verstehen lassen will. — Eng mit dem Aberglauben hängt die sog. Volksmedizin zusammen. Auch davon läfst sich manches wohl in der Mädchenschule sagen, denn im alten Germanien war die Frau der Arzt im Hause, und sie verstand sich sehr wohl auf die Verwendung der Kräutersäfte. Auch die Wissenschaft der Medizin hat noch bis in weit spätere Zeit ihre Mittel hauptsächlich aus der Pflanze gezogen. Die alten Apotheken hatten fast lediglich Pflanzenmittel, der Beruf der Heilmittelbereitung lag lediglich den »Kräuterfrauen« ob. So können wir auch hier einen Blick in die Vergangenheit und Kulturentwicklung unseres Volkes tun lassen, der stets vom gröfsten Interesse begleitet ist. Und wenn sich an den Namen der Pflanze irgend eine kleine, legendenartige oder sagenhafte Erzählung knüpft, so soll der Lehrer sie erzählen; denn wenn es irgend etwas gibt, was gerade die Mädchen im hohen Grade fesselt, so ist es diese Pflanzensymbolik; aber sie ist es auch nicht allein

die von der Pflanze redet. Unsere Dichter, wie sollten sie nicht die hohen, taufrischen Kinder der Natur mit vollster Liebe umfassen, nicht singen und sagen von ihnen seit alter, alter Zeit! Und auch davon möge der Lehrer der Naturkunde dem Kinde nichts verschweigen; er möge ihm zeigen, wie die Liebe zur Pflanze allen Edlen unserer Nation eigen gewesen ist, wie die Dichter aller Zeiten die lieblichen Blumensprößlinge der Mutter Erde zu verherrlichen wußten im Liede, und es müßte wunderlich zugehen, wenn dadurch das poetisch verklärte Pflänzlein sich nicht in dem so leicht empfänglichen Herzen des Mädchens ein Plätzchen erringen sollte, an welchem es weiter wächst und blüht, unausrottbar bis an sein Ende. Die Pflanze, die sie so im Herzen trägt, wird sie auch draußen nicht ausrotten, wie es der Verständnislose in Wald und Feld mit all dem so gern tut, was für den Augenblick sein Auge, seine Begehrlichkeit reizt.

Neben diesem sympathetischen Interesse läßt sich dem naturkundlichen Unterricht aber auch noch bis zu einem gewissen Grade ein ästhetisches abgewinnen. Das Reich des Anorganischen, besonders die Kristalle bieten in ihrer Regelmäßigkeit die beste Gelegenheit für die Bildung des ästhetischen Empfindens. Im Pflanzenreich herrscht bei Blättern und Blüten die Symmetrie in ihrer einfachen, strahligen und in ihrer höheren hälftigen Ausbildung vor, während das Tierreich uns zahlreiche Beispiele der Proportionalität bietet, die in der Regel leichter empfunden und richtiger beurteilt wird, als daß es gelingt, sie auch in ihren vielfach verschlungenen Beziehungen klar zu erfassen. Daher ist Schärfe der Beobachtung, klare Auffassung der Linie nach Länge, Größe und Verhältnis auch für die Entwicklung des ästhetischen Sinnes unerläßlich; hier berührt sich der naturkundliche Unterricht mit dem Zeichenunterricht. Die Kinder mögen erfahren, wie vielfach die Pflanzenwelt den bildenden Künsten, der Malerei, Bildhauerei und Baukunst die Vorbilder und wesentlichen Formen für ihre nachahmende und schöpferische Tätigkeit geboten hat und noch bietet. Wir können auf die vielfache Verwendung aufmerksam machen, welche Pflanzenformen, wie Blatt und Blüte, Ranke und Zweig auf den verschiedenen Gebieten der Kunstindustrie finden, und zwar als Verzierungen auf Tapeten, Gardinen, Möbelüberzügen, Fußsteppichen, Tischdecken, Stickereien, Kleiderstoffen der Frauen, am Porzellangeschirr, in den Füllungen von Türen, sei es in naturgetreuer Nachahmung, sei es in kunstvoller Stilisierung. Im Zeichenunterricht kann man Pflanzenformen naturgetreu darstellen oder Blatt- und Blütenformen beim Entwerfen von Rosetten, Sternen strahlenförmigen Gebilden, reicheren Arabesken frei zur Anwendung bringen lassen. So wird der ästhetische Geschmack sicherlich etwas gefördert und geläutert. Wenn mit solchen Hinweisen und Veranstaltungen auch keine Wunder verrichtet werden, so sind sie doch sicher Bausteinchen an der Bildung des Formen- und Farbensinnes. Auf alle Fälle ist dem ästhetischen Empfinden dadurch mehr gedient, als durch ein absichtliches Hindrängen der Schüler auf das Gebiet des ästhetisch Schönen, wie es in einzelnen Lehrbüchern und Leitfäden geschieht. Wir erreichen weit mehr, wenn wir die Arbeiten begünstigen, die die Schülerinnen freiwillig im Dienste der Ästhetik unternehmen können. Diese beziehen sich auf das Präparieren von Blumen und auf die Anordnung und die Zusammensetzung der getrockneten. Wir denken dabei an kleine ästhetische Kunstwerke, die sie in den Oberklassen anfertigen, z. B. vom Aufkleben schön präparierter Pflanzen auf Kartonbogen, welche in einer den ästhetischen Anforderungen gleichfalls entsprechenden Mappe aufbewahrt werden, von kleinen Gruppen aus Farnkräutern und Moosen oder aus Alpenpflanzen. Die Mädchen bevorzugen natürlich dabei ihre besonderen Lieblinge; so gruppieren manche mit Vorliebe Gräser; einige die im Sommer Reisen in die Schweiz gemacht, stellen Alpenpflanzen zusammen; noch andere gruppieren Farne oder wenden ihre Aufmerksamkeit den Laubmoosen zu, wieder andere fügen die Schuppen der Tannenzapfen mosaikartig zusammen. Mit Hülfe der Moose, zarter Meeresalgen, Farnfiederchen und einiger kleinen Blütenpflanzen lassen sich auf kreisförmigen Stücken von Seidenpapier kleine Gruppen aufkleben. Es würde viel zu weit führen, diese Vereinigung von Natur und Kunst noch weiter zu verfolgen oder auch

etwa auf die sog. Spritzarbeiten oder auch Blumenmalerei näher einzugehen — genug: Die Natur bietet des Schönen die Fülle, und der naturwissenschaftliche Unterricht kann viel dazu beitragen, dasselbe erkennen und lieben zu lehren. (S. d. Art. Natursinn.)

6. Gesichtspunkte für die Auswahl des Stoffs. Der naturkundliche Stoff ist ein aufserordenlich umfänglicher und hoch interessanter; es liegt deshalb die Gefahr sehr nahe, den Lehrplan mit Stoff zu überladen, deshalb ist auf eine angemessene Auswahl die gröfste Sorgfalt zu verwenden. Diese Auswahl wird dem Lehrer leichter werden, wenn er sich von bestimmten pädagogischen Gesichtspunkten leiten läfst. 1. Ein solcher Gesichtspunkt ist in dem Satz gegeben: »Der Unterricht hat den Gedankenkreis des Schülers zu bearbeiten.« Auf alle Fälle hat sich die Bearbeitung auf das zu erstrecken, »was der Schüler bereits mitbringt«, was der kindliche Geist durch die Berührung mit der Natur unwillkürlich empfangen hat. Dieser Stoff ist in der Heimat des Kindes zu finden und mufs also zunächst daraus entnommen werden, und zwar ist daraus das auszuwählen, was den Schülern am leichtesten und auffälligsten die Lebenserscheinungen zeigt. 2. Die Auswahl des Stoffes mufs — und zwar hauptsächlich in Bezug auf das Mafs derselben — Rücksicht auf die übrigen Fächer, sowie auf den ganzen Bildungsgang des Mädchens nehmen. Besonders weist der erdkundliche Unterricht eine Menge naturkundlichen Stoffes zu, der aufserhalb des heimatlichen Kreises liegt. Auch der Handarbeitsunterricht bietet einigen Stoff zur Betrachtung.

7. Behandlung des Stoffes. A. Botanik. Bei dem Anfangsunterricht im 4. Schuljahre kommt es zunächst auf die Gewöhnung an eine genaue Beobachtung, an sorgfältige Untersuchung und auf Herausbildung klarer Anschauungen und entsprechender Begriffe an, nicht aber auf Entwicklung von Definitionen, welche Sache der Wissenschaft, nicht des Unterrichtes sind. Die Formen des Blattes, des Stammes, der Wurzel können leicht auf einfachere, den Schülerinnen bekannte Grundformen zurückgeführt werden. Zahlreiche im Erfahrungskreis der Kinder liegende Gegenstände weisen im ganzen oder in ihren Teilen diese Grundformen auf, und es ist nicht schwer, durch Vergleichung dieser Gegenstände mit den botanischen Objekten richtige Vorstellungen zu wecken und die Bezeichnungen im Gedächtnis zu befestigen. Für den Unterricht im folgenden Schuljahre ist der Grundsatz mafsgebend: Nichts bleibt im Bewufstsein, was vereinzelt steht. Deshalb schreiten wir auf dieser Stufe zum Vergleich, aber nicht im Sinne Lübens, sondern in der Weise, dafs die beobachtete Übereinstimmung in dem Bau der Blüte hauptsächlich zum Familienbegriff führen soll. Steht auch hier vorläufig noch die morphologisch-systematische Betrachtung im Vordergrunde, so ist damit keineswegs die physiologisch-biologische Seite ausgeschlossen, im Gegenteil, wir fordern, dafs schon im 4. Schuljahre mit solchen Untersuchungen begonnen werde. Gelegentliche Beobachtungen und Mitteilungen über die einfachsten, dem kindlichen Fassungsvermögen zugänglichen Lebensbedingungen, unter denen die zur morphologisch-systematischen Bearbeitung gestellten Pflanzenarten in der Natur vorkommen, lassen dieselben schon auf dieser Stufe als von ihrer Umgebung abhängige Organismen erscheinen. Hierher gehören z. B. Beobachtungen und Angaben über den Standort, die Licht-, Wärme- und Feuchtigkeitsverhältnisse, welche die Pflanzen erfordern. Einfache Keim- und Kulturversuche werden der Schülerin die Pflanze als einen sich entwickelnden Organismus vorführen. Wir berücksichtigen aufserdem die berechtigte Forderung, dafs bei Betrachtung der Einzelwesen auch das Leben der Gesamtheiten zur Beobachtung kommt, so dafs also bei jeder Einzelbetrachtung das grofse Ganze als oberster Gesichtspunkt mafsgebend ist. Dann wird die Jugend nicht mit beliebigen Einzelbildern von Pflanzen oder Tieren belastet, auch werden nicht nur Einzeltypen als Vertreter einzelner Klassen dem Schüler vorgeführt, sondern z. B. mit dem Einzelbilde einer Roggenpflanze das Bild eines ganzen Roggenfeldes, d. h. mit der Betrachtung eines Einzeldinges zugleich immer ein lebensvolles Gesamtbild aus der Natur, damit die Schülerin nicht nur das Einzelne mit scharfer Beobachtungsgabe und seine gemeinsamen Merkmale mit klarem begrifflichen Verständnis, sondern auch die

Gesamtheit eines Bildes mit der Gesamtheit ihrer geistigen Kräfte erfasse.

Auf diese Weise vorbereitet, vermag nun die Schülerin auf der dritten Stufe (im 6. und 7. Schuljahre) andere Aufgaben zu bewältigen, die sowohl nach Umfang als Vertiefung über das bisherige Mafs hinausgehen. Nunmehr mufs das biologische Element ganz in den Mittelpunkt des Unterrichts treten und auf die Auswahl des Stoffes mitbestimmend einwirken. Hier kommen in Frage:

a) Vegetationsgruppen und Einzelpflanzen, zu denen der Mensch in näherer Beziehung steht: Unsere Getreidearten (Anbau und Verwendung), der Gemüsegarten (Anbau der Gemüse, Züchtung von Abarten), einheimische und ausländische Gewürzpflanzen, Gespinstpflanzen, die Waldbäume usw. b) Kulturpflanzen der Heimat mit ihren Freunden und Feinden (nach Schlitzbergers Vorbild). Jetzt treten die Tiere in Beziehung zu den Pflanzen, und dieser Stoff gibt reichliche Gelegenheit zu Beobachtungsaufgaben, welche der Schülerin zur selbständigen Lösung aufserhalb der Schulzeit gestellt werden können. c) Unsere verbreitetsten Giftpflanzen. d) Einzelne Kulturpflanzen der Mittelmeerzone und der Tropen, mit besonderer Berücksichtigung ihrer geographischen Verbreitung und ihrer Verwertung (Kaffee, Tee, Kakao, Kokospalme, Reis, Baumwolle). e) An typischen Beispielen mufs auf dieser Stufe auch der Vorgang der Wind-, Insekten- und Selbstbestäubung zur Anschauung gebracht werden. Da nunmehr ein ausreichendes Material von Pflanzen behandelt worden ist, lassen sich jetzt, etwa im 7. Schuljahre, die Lebenserscheinungen der Pflanzen zusammenstellen: Schutzeinrichtungen der Pflanzen, Verbreitungsmittel der Früchte und Samen.

f) Die Kryptogamen. Für die Behandlung dieses Stoffes möge zunächst das Gesetz der Arbeitsteilung als Ausgangspunkt gelten. Indem man von dem einfachen Organisationsschema bei den Algen ausgeht, steigt man an der Hand typischer Vertreter der einzelnen Klassen hinauf bis zu den blütentragenden Pflanzen und legt das Hauptgewicht auf den Nachweis der allmählich auftretenden Entwicklung der vegetativen Organe. Bei der Behandlung der Kryptogamen läfst sich auf die grofse Bedeutung aufmerksam machen, die dieselben im Haushalte der Natur spielen: Die Algen als Sauerstofferzeuger im Wasser, die Bakterien als Fäulnis- und Gärungs- und Krankheitserzeuger, die Hefepilze, die Besiedelung nackter Felsen mit Flechten, die Moosdecke als Wassersammler für die Monate der Dürre, die höheren Pilze nach Nützlichkeit und Schädlichkeit, die Schachtelhalme als Bewohner der Sümpfe, die Farne mit ihren grofsen tropischen Vertretern im Urwalde. Dies leitet über zu kurzer Vorführung der Vorfahren der höheren Gefäfskryptogamen und deren Rolle bei der Bildung der Steinkohlenlager.

g) Bau, Wachstum und Ernährung der Pflanzen. Nachdem bereits auf den vorhergegangenen Stufe dieses wichtige und umfangreiche Kapitel durch geeignete Hinweise vorbereitet worden ist, gilt es nunmehr, die Erkenntnis zu erweitern und zu vertiefen. Ein wirkliches Verständnis für den anatomischen Bau der Pflanze läfst sich aber meines Erachtens nur dann vermitteln, wenn der Lehrer mikroskopische Präparate zur Verfügung hat, die er durch ein Skioptikon der Klasse vorführt. Denn die Schülerinnen etwa das Mikroskop benutzen zu lassen, dürfte aus verschiedenen Gründen von zweifelhaftem Werte sein. Einmal gehört dazu ein im Sehen geübtes Auge, zum andern ist es der Disziplin wegen nicht ohne Bedenken. Ferner ist es nötig, dafs der Lehrer an der Wandtafel Skizzen entwirft, welche sich eng an das zur Beobachtung gestellte Präparat anschliefsen. Sollte es unmöglich sein, auf diese Weise eine Veranschaulichung herbeizuführen, dann sind als Notbehelf zum mindesten grofse, für alle Schülerinnen erkennbare Abbildungen zu gebrauchen. Hat eine Schule diese nicht zur Verfügung, dann möge sie dieses Kapitel von der Behandlung ausschliefsen.

Für die physiologischen Vorgänge im Pflanzenkörper ist zunächst die Kenntnis der Diffusionsgesetze und der chemischen Zusammensetzung der hauptsächlichsten Nährstoffe der Pflanze erforderlich. Sind die Vorkenntnisse nicht vorhanden, oder ist der Lehrer wegen mangelnder Apparate nicht im stande, die notwendigen Versuche auszuführen, dann verzichte er auf die Besprechung, denn der Unterricht darf niemals

ein blofses Andozieren sein; die Schülerin soll das Gebotene nicht einfach im guten Glauben hinnehmen; denn gerade darin, dafs sie selbst beobachtet, selbst die Tatsachen findet, liegt das eigentlich Bildende des Unterrichts. Der Schwierigkeit dieses Kapitals wegen empfiehlt es sich, die Behandlung erst auf der Oberstufe eintreten zu lassen, etwa im 9. oder 10. Schuljahr.

B. Tierkunde. Der Unterrichtsstoff, den uns die Tierkunde bietet, verlangt eine andere Behandlnng als derjenige der Pflanzenkunde. Das Tier stellt sich dem Kinde als ein lebendes und sich betätigendes Objekt dar, und das Interesse ist hier nicht der Form, sondern zunächst den Lebensäufserungen des Tieres zugewandt. Deshalb mufs der Unterricht folgerichtig auch von den Lebensäufserungen ausgehen. Diese stehen aber in unmittelbarer Abhängigkeit zu der Einrichtung des Tieres, so dafs die Besprechung auf die Organe und ihrer Leistungen von vornherein hinzulenken ist, damit ein Verständnis jener Erscheinungen angebahnt wird. Es hat also der zoologische Unterricht seinen Ausgang von dem biologischen Moment zu nehmen. Damit ist nicht gesagt, dafs eine Besprechung der äufseren Körperteile und der inneren Organe eines Tieres unterbleiben soll, aber sie hat nur dann stattzufinden, wenn dadurch bestimmte Erscheinungen des Lebens ihre Erklärung finden, wenn überhaupt ein Zusammenhang zwischen Organ und Tätigkeit erläutert werden kann. Wir werden beispielsweise unsere Schülerinnen nicht mit dem Auswendiglernen von Zahnformeln aller möglichen Tiere behelligen, aber wir werden, wenn wir das Gebifs eines fleischfressenden Tieres betrachten lassen, darauf aufmerksam machen, wie stark die Reifszähne entwickelt und wie die Backenzähne mit spitzen Höckern versehen sind, ganz der Beschaffenheit der Nahrung angepafst. Wir werden alsdann damit das Gebifs eines Pflanzenfressers vergleichen und beobachten, wie die Eckzähne hier entweder ganz fehlen oder doch sehr zurücktreten, wie die Kauflächen der Backenzähne flacher, gleichsam mühlsteinartig werden und zum Zermalmen der Kräuter und Körner auf den vorspringenden Leisten vortrefflich geeignet sind. Endlich wird das zwischen beiden Arten stehende Gebifs der »Allesfresser« den Schülerinnen nun von selbst verständlich und vervollständigt die Reihe der Beobachtungen zu dem Schlusse, den sie nunmehr von der Beschaffenheit des Gebisses auf die Lebensweise des Geschöpfes zu machen im stande sind. Bei der Besprechung der Tiere wird sich oft genug Gelegenheit bieten, den Schülerinnen irgendwelche Charakterzüge mitzuteilen. Da gilt es als obersten Grundsatz festhalten, dafs die von den Tieren berichteten Geschichten auch wahr sind, die beliebten »wundersamen Historien« von treuen Hunden, klugen Elefanten, listigen Füchsen usw. lasse man aus dem Spiel. Wenn es auch der Kernpunkt des Unterrichts in der Tierkunde ist, die Lebenserscheinungen der Geschöpfe in erster Linie zu betrachten, so ist es doch notwendig, der Schülerin schon früh einen Überblick über die verschiedensten Tierformen zu ermöglichen. Die Forderung des Anschauungsunterrichts, bekannte und nahestehende Tiere zu wählen, hat sich späterhin mit der anderen zu verbinden, hervorragende Vertreter der verschiedenen Klassen und Ordnungen des Tierreiches vorzuführen. Dabei treten freilich die niedrigen Formen einstweilen gegen die höheren in den Hintergrund. Wir würden etwa von Säugetieren herausgreifen: einen Affen, die Fledermaus, die Katze, den Hund, den Marder, den Bären, den Igel, die Maus, den Hasen, das Pferd, das Kamel, das Rind, den Hirsch, den Elefant, das Schwein, den Seehund, den Wal; von Vögeln etwa: den Adler, die Eule, den Raben, zwei bis drei Singvögel, den Papagei, die Taube, das Huhn, den Straufs, den Storch, die Möwe, die Ente; von Amphibien und Reptilien: den Frosch, die Schildkröte, die Schlange, die Eidechse, dazu einige Fische, einige der bekanntesten Insekten, den Flufskrebs, die Hausspinne, den Regenwurm, eine Schnecke und Muschel und den Seestern. Diese Auswahl ist ja selbstverständlich eine beliebige, von manchen Verhältnissen abhängige, sofern sie nur von sämtlichen oberen Tierklassen und zwar von den höheren nach den unteren zu an Zahl abnehmend bestimmte Vertreter herausgreift. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dafs eine solche Besprechung zum Teil schon eine

Wiederholung der im Anschauungsunterricht vorgekommenen Tiere gibt und in solchem Falle nur zu erweitern und zu vertiefen ist. Eine solche Reihe besprochener Tiere wird nun die Grundlage, auf welcher man in späteren Kursen weiter baut, welche man nach den unteren Tierklassen hin erweitert, bei den höheren vervollständigt. Das kann uns genügen. Denn es kommt doch nur darauf an, dafs die Schülerin die betrachteten typischen Erscheinungen verstehen lernt, nicht aber eine Menge Systematik sich aneignet, die sie sobald als möglich vergifst.

Da manche Tiere tief eingreifend das Menschenleben beeinflussen, so ist auch im Unterricht darauf hinzuweisen. An die Besprechung des Herings, des Kabliaus, des Lachses und anderer zahlreich vorkommender Fische schliefst sich naturgemäfs eine Schilderung ihres Fanges an, welcher bereits in den meisten Fällen tief in das Volksleben eindringt. Ähnliche Seitenblicke ergeben sich bei der Beschreibung der Pelztiere. Häufig bietet sich im Unterricht Gelegenheit, auf den grofsen und weittragenden Schaden aufmerksam zu machen, den gewisse Tiere durch ihre zu grofse Verbreitung anrichten. Man kann den heutigen traurigen Zustand der meisten Mittelmeerländer nicht erklären, ohne dabei der Ziegenwirtschaft Erwähnung zu tun, welche die nächsten Folgen der Entwaldung zu chronischen machten. Noch auffallender werden solche Verhältnisse weiterhin bei den niederen Tieren, wo Termiten, Wanderheuschrecken, Mai- und Borkenkäfer, Rebläuse und viele andere Insekten so verderblich und nachhaltig in das Kulturleben der Völker eingreifen. Neben diesen Betrachtungen ist aber auch nicht zu vergessen, wie vernichtend und grausam oft der Mensch in das Tierleben eingreift und manche Geschöpfe völlig ausrottet. Dem Lehrer fällt auch noch die Aufgabe zu, die verkannten Tiere, welche Aberglaube und Vorurteil verfolgt, in Schutz zu nehmen und in ihrem nützlichen Wirken vor die Augen der Schülerinnen zu stellen, aber auch die übrigen Geschöpfe nicht nach engherzigen Nützlichkeitsrücksichten zu betrachten, sondern im weitesten Sinne Teilnahme und Mitleid gegen die Tierwelt in die jugendlichen Gemüter einsenken.

C. Anthropologie. Das Kapitel vom »Bau und der Pflege des menschlichen Körpers« gehört ebenso wie die Pflanzenphysiologie auf die Oberstufe, wo es seine natürliche Verbindung mit Physik und Chemie hat. Für die Behandlung gelten die nämlichen Grundsätze, die man für die naturwissenschaftlichen Fächer überhaupt zu Grunde legt. Man geht von der Anschauung aus und schliefst die Belehrungen an bekannte Vorgänge an, wobei die Lebenserscheinungen im Vordergrunde der Betrachtung stehen müssen. Nicht der einzelne Körperteil, losgelöst aus dem Ganzen, als selbständiges, trocken beschriebenes Ding, sondern als lebendiges Glied, als Träger und Vermittler regsamer Funktionen bildet den Kern des Unterrichts. Zwei Wege stehen für den Unterricht offen: er kann entweder in bestimmter Reihenfolge die einzelnen Organe des Körpers hinsichtlich ihrer Lage, ihrer Bedeutung für gewisse Vorgänge und anderer Momente zum Ausgangspunkt wählen, oder gewisse Lebensvorgänge als leitenden Gesichtspunkt ansehen und die Organe nur insoweit berücksichtigen, als sie diesem Vorgange dienen. Beide Wege haben ihre Berechtigung. Im ersteren Falle werden wir, um einige Beispiele herauszugreifen, das Knochengerüst behandeln, vom Schädel beginnend, der Wirbelsäule entlang bis zu den Gliedmafsen, ferner die Muskeln, die Organe der Brust- und Leibeshöhle, die Nerven, die Sinneswerkzeuge usw. Im andern Falle betrachten wir den Vorgang der Verdauung, der Atmung, des Blutkreislaufs, der Ortsbewegung; dann haftet die Besprechungen natürlich nicht mehr an einzelnen Organen, sondern berücksichtigt unter Umständen viele. Der Verdauungsvorgang erfordert zunächst die Besprechung der Tätigkeit des Kauens durch die Zähne, der Einweichung durch den Speichel und dessen Bedeutung, sodann erklären wir den Übergang von willkürlicher zu unwillkürlicher Muskelbewegung beim Schlucken, die Einrichtung der Speiseröhre, des Magens, seiner Bewegung und seines Saftes, die Darmtätigkeit, die verschiedenen Verdauungssäfte usw.

Anstatt hier eine Aufzählung der Lebensverrichtungen zu geben, aus deren Kenntnis sich Gesundheits- und Lebensregeln her-

leiten lassen, möge an einem Beispiel gezeigt werden, in welcher Weise dies geschehen kann. Wir wählen die Atmung und die Erzeugung der Körperwärme. Nachdem das Herz und der Blutkreislauf besprochen ist, werden die Schülerinnen mit der Aufnahme des Sauerstoffs in der Lunge und dem Verbrennungsprozefs in den Kapillargefäfsen bekannt gemacht, welcher die Körperwärme erzeugt. Wir beobachten zu diesem Zwecke die Art der Tätigkeit des Brustkastens beim Atmungsgeschäfte, die Hülfe des Zwerchfells, der Brust- und Halsmuskeln und andere Umstände; alsdann veranschaulichen wir den mikroskopischen Bau der Lunge, die feinen Verästelungen der Blutbahnen und die letzten Verzweigungen der Luftröhrenäste zu dünnwandigen Bläschen, durch deren poröse Häute der Stoffaustausch der Gase vor sich geht. Wenn wir diesen Vorgang, besonders die Verbrennung kohlenstoffhaltiger Stoffe weiterhin verfolgen, bei dem tierische Wärme erzeugt und Kohlensäure als Ausscheidungsprodukt gebildet wird, drängt sich uns der Vergleich mit anderen chemischen Vorgängen, namentlich der Verbrennung, von selbst auf. Indem wir nun diese ursächliche Verwandtschaft im Auge behalten, erleichtert sie uns das Auffinden solcher Verhaltungsmafsregeln, welche den Bestimmungen dieses wichtigen Lebensprozesses entsprechen, und erläutert eine Reihe von Erscheinungen, welche auf ihn zurückführbar sind. Wir werden die kohlen- und wasserstoffreichen Nahrungsmittel aufsuchen, wie Stärkemehl, Zucker und Fett, welche als echte Wärmeerzeuger in erster Reihe den im Körper sich vollziehenden Verbrennungsprozefs unterhalten. Da wir wissen, dafs auch die Luftaufnahme in die Lunge eine Grundbedingung desselben ist, wird uns erklärlich, weshalb körperliche Anstrengung, welche die Atmung beschleunigt, diesen Prozefs steigert und den Blutlauf erhöht. Es entsteht eine überschüssige Wärme, welche für den Körper zu viel ist und deren er sich durch vermehrte Ausdünstung entledigt. Es wird aus demselben Grund klar, dafs der Schlaf, der fast alle Funktionen des Körpers herabstimmt und auch die Atmung und den Blutlauf vermindert, nur eine geringere Körperwärme hervorbringen läfst; dadurch wird uns begreiflich, weshalb uns beim Erwachen ein unangenehmes Kältegefühl befällt, weshalb Menschen, die sich in der Kälte verirrten, nicht erfrieren, solange sie in Bewegung bleiben.

Wir setzen unsere Schülerinnen durch das Einführen in das Verständnis dieses Prozesses zugleich in den Stand, demgemäfs ihr Verhalten zu regeln; denn es wird ihnen nun einleuchtend sein, dafs die Aufnahme von Nahrung dicht vor dem Schlafengehen bei den herabgeminderten Funktionen während der Nacht den Körper in schädlicher Weise belastet, dafs die Art der Nahrungsmittel sich nach der Jahreszeit zu richten hat. Sie lernen fernerhin, wie Essen und Trinken zu regeln ist, damit den Organen kein unnötiger Ballast aufgenötigt wird. Auch gewisse krankhafte Erscheinungen lassen sich hier anreihen, besonders die Erläuterung des Fiebers.

Es ist von selbst ersichtlich, dafs ein in solchem Sinne erteilter Unterricht, der den Bau des menschlichen Körpers mit Rücksicht auf Leben und Gesundheit behandelt, auch zur Willensbildung wesentlich beitragen kann.

Dafs die Belehrungen über Bau und Leben des menschlichen Körpers und über die Gesundheitspflege einerseits ohne Ängstlichkeit, andrerseits mit Rücksicht auf weibliche Empfindung zu geben ist, versteht sich von selbst.

D. Mineralogie und Geologie. Man pflegt gewöhnlich bei der Besprechung der Mineralien zunächst die morphologisch-physikalischen Eigenschaften zu erörtern und späterhin die chemische Zusammensetzung, daran die Kenntnis der Gesteinsarten anzuknüpfen und vielleicht mit einigen geologischen Betrachtungen den Unterricht abzuschliefsen. Naturgemäfser ist es, für die Besprechung zuerst allgemein bekannte, das Interesse fesselnde geologische Vorgänge zu wählen, daran später die Betrachtung und Untersuchung der häufigsten Gesteine anzuschliefsen, z. B. der Kohle, des Steinsalzes, des Kalkes, des Quarzes, des Sandsteines, des Schwefels usw., zunächst ohne Rücksicht auf ihre chemische Zusammensetzung, lediglich nach ihren äufseren Eigenschaften, ihrem Vorkommen, ihren Bildungen und vor allem nach ihrer Verwendung im praktischen Leben, die als Ausgangspunkt der Betrachtung sich sehr

empfiehlt. Sobald dann die Chemie als Unterrichtszweig aufgetreten, findet die Mineralogie ihren angemessenen Platz innerhalb des Rahmens der chemischen Lehrstunde; nun lassen sich auch diejenigen Kapitel aus der Geologie erörtern, die zu ihrem Verständnis der chemischen Kenntnisse bedürfen.

Die Geologie tritt als Unterrichtsfach in der Regel erst in den letzten Schuljahren auf, es lassen sich aber einfache geologische Erscheinungen schon auf einer früheren Unterrichtsstufe behandeln. Hierhin rechnen wir z. B. den Einfluſs des Wassers bei den Bildungen der Erdoberfläche. Wir beschreiben an der Hand im Freien gemachter Wahrnehmungen, wie der Regen das Erdreich durchweicht, wie das getrübte abflieſsende Wasser gelösten Boden mit sich führt, wie der Frost, mit dem Regen vereinigt, die Gesteine sprengt und zerbröckelt, wie hernach der von den Bergen herabflieſsende Bach diese gelösten Bestandteile mit sich fortführt, die Gesteine abrundet und abschleift. Wir beobachten, wie der Fluſs seine Ufer benagt und beraubt, bis er endlich die Niederung erreicht hat und nun in trägem Laufe Neubildungen verursacht, wie er zuerst das gröbere Geschiebe und Gerölle absetzt, hierdurch sein Bett erhöht, zur Überflutung schreitet, wie späterhin der feine Sand sich ablagert usw. Dies führt uns folgerichtig zur Besprechung der Bildungsgeschichte einzelner Gesteine, wie des Sandsteins und des Tonschiefers, es lehrt uns zugleich den Aufbau der Erdschichten, die sich an Kies- und Lehmgruben jederzeit beobachten lassen. Es gibt uns diese Schichtenbildung aber auch schon zugleich eine Erklärung für die Möglichkeit und Entstehung der Fossilien, der Abdrücke von Pflanzen und Tieren im weichen Schlamm und der Überreste von Muschelschalen. Alle diese Wahrnehmungen liegen sozusagen auf der Hand, sie ergeben sich fast von selbst; aber die Bedeutung für den Unterricht liegt darin, daſs er sie zusammenfaſst, daſs ein leitender Gedanke die einzelnen Beobachtungen aneinander reiht, zu einer Entwicklungsgeschichte der Erde verarbeitet. Durch diese geologischen Besprechungen erreichen wir nun schon früh, daſs die Schülerin die Erde nicht als etwas Starres, sondern von mannigfachen Kräften Belebtes ansieht. Die Täler erscheinen ihr nun zumeist als die Bildungen des flieſsenden Wassers, und in den schroffen Felsspitzen des Gebirges erkennt sie die Reste beständiger Verwitterung. In jedem Bache und Flusse erkennt sie nun einen rastlosen Arbeiter am Bau der Erde, der stets zerstört und immer wieder aufbaut. Der Lehrer findet in den beiden Elementarbüchern: Geologie und Physikalische Geographie von A. Geikie so ausreichenden und musterhaft bearbeiteten Stoff, daſs es ihm nur geringe Mühe kosten wird, sich geeignete Lektionen zurecht zu machen.

Auf der späteren Unterrichtsstufe, etwa im 7. Schuljahre, lassen sich ungezwungen wieder einzelne Beiträge zur Kenntnis der Erdgeschichte gewinnen, sofern bei der Besprechung der niederen Tiere an die Bauten der Korallen, an die Ablagerung niederer Infusorien, Wurzelfüſsler und kieselschaliger Diatomeen gedacht wird.

Bald nachdem wir mit den ersten geologischen Besprechungen begonnen haben, tritt auch schon die Betrachtung einzelner Gesteine im Unterrichte auf. Wir wählen dazu für den Anfang nur allgemein bekannte, die zugleich für den Menschen hervorragende Bedeutung haben: die Kohle, das Steinsalz, das Eisen und einige andere Metalle, den Schwefel, den Kalk, den Marmor, den Quarz, den Granit, den Basalt. Ob diese Gesteine Elemente oder zusammengesetzte Stoffe, ob sie Säuren, Basen oder Salze sind, welchem Kristallsysteme sie angehören, kümmert uns zunächst nicht. Bei den mineralogischen Besprechungen gewinnen wir schon vornherein eine Menge äuſserer Kennzeichen an Farbe, Glanz, Härte, Löslichkeit, Brennbarkeit. Aber diese Wahrnehmungen sind durchaus nicht die Hauptsache, so wichtig sie an sich auch sind. Die Beziehungen der von uns behandelten Gesteine zu anderen Gebieten und zum menschlichen Leben stehen im Vordergrund. Wir werden deshalb, um ein Beispiel anzuführen, bei der Besprechung der Kohlen auch ihre Entstehung und Gewinnung erwähnen. Das letztere gibt uns an die Hand, auch etwas über den gefährlichen Beruf des Bergmanns zu sagen, wie wir nicht weniger darauf hinweisen können, welche Bedeutung die Kohlen für Handel und Verkehr haben. Auch bei anderen

Gesteinen finden sich ähnliche und sehr beachtenswerte Anhaltspunkte für weitschauende Erläuterungen. Wenn das geschieht, dann gewinnt der Unterricht in der Mineralogie an lebendigem Interesse.

Auf der höheren Unterrichtsstufe, also im 9. Schuljahr, wird bei der Mineralogie die Beschreibung der physikalischen Eigenschaften eine wesentliche Rolle spielen, wobei auch die chemische Zusammensetzung der Mineralien mehr und mehr als wichtiger Faktor berücksichtigt wird. Dafs die Kristallformen, sofern es das der Schule zur Verfügung stehende Material gestattet, wenigstens in ihren Grundgestalten Beachtung finden, versteht sich von selbst.

Ebenso selbstverständlich ist es, dafs nur Gesteine und Mineralien besprochen werden, welche den Schülerinnen vorgezeigt werden können, es mufs demnach an jeder Schule für eine kleine Sammlung gesorgt werden, in welcher diejenigen Mineralien und Gesteine in einer Reihe von Handstücken in hinreichender Gröfse verhanden sind, die im Unterrichte zur Behandlung kommen.

Die kristallographischen Untersuchungen werden am besten an wirklichen Kristallen begonnen. Verfügt die Schule über keine natürlichen Kristalle, dann helfen in den meisten Fällen künstliche aus, wie Schwefel-, Alaun-, Vitriol-, Salpeterkristalle. Erst nachdem die dem Kristall zu Grunde liegende Form gefunden ist, wird zur weiteren Veranschaulichung mit Hülfe von Modellen aus Holz oder Pappe geschritten.

Von hervorragender Wichtigkeit ist es, dafs vor den Augen der Klasse etlichemale wirkliche Kristallbildungen eingeleitet werden. Zu diesem Zwecke wird man Kristallbildungen aus verdunstenden und erkaltenden Lösungen, wie von Kochsalz, Salpeter, Glaubersalz usw. in der Klasse veranlassen. Eine weitere Veranschaulichung bietet die Demonstration mit einem Skioptikon, indem man irgend eine Lösung, am besten Salmiak, Zucker oder Salz verdunsten und das Bild der Kristallisation in stark vergröfsertem Mafsstabe an der Wand deutlich vor Augen der Klasse sich entfalten läfst. Da wir wir auf der Oberstufe den Unterricht in der Mineralogie mit dem der Chemie verbinden, so lernen die Schülerinnen in etlichen Mineralien Elemente, in anderen einfache Verbindungen kennen, auch erfahren sie schon bald einiges über gewisse chemische Umwandlungen. Nunmehr lassen sich auch die Mineralien in Gruppen ordnen, so dafs Klarheit in die Massen von Vorstellungen kommt.

Inzwischen sind die Kenntnisse so weit gediehen, dafs einzelne geologische Erscheinungen, die früher nicht zu erläutern waren, zur Behandlung kommen können. Vorab sei bemerkt, dafs der Unterricht in der Geologie von örtlichen Interessen beherrscht sein mufs, es läfst sich deshalb schwer im allgemeinen angeben, was zu behandeln ist, das wird für jede Schule etwas anderes sein. Daneben lassen sich einzelne Kapitel der Erdgeschichte, die auf früheren Unterrichtsstufen nur in beschränktem Mafse berührt werden konnten, des weiteren ausführen: So etwa die wichtigsten tektonischen Verhältnisse eines benachbarten Gebirges, Bergformen, Talbildungen, Spalten, Höhlen, dann vor allem die umbildende Tätigkeit des Wassers, des Eises, der Gletscher, dabei die Eiszeit berührend, die Bildung unserer Ackerkrume, Umgestaltung der Erdoberfläche durch Hebung und Senkung, die Tätigkeit des Windes.

E. Der Unterricht in der Physik. a) Allgemeine Gesichtspunkte. Es ist schon an anderer Stelle hervorgehoben worden, dafs es untunlich ist, Physik und Chemie lediglich den oberen Klassen vorzubehalten, vielmehr die elementare Behandlung mancher physikalischer und chemischer Erscheinungen schon für niedere Stufen als dringendes Bedürfnis erscheint. Stehen Physik und Chemie auf der Mittelstufe wesentlich im Dienste der Biologie, so haben sie auf der Oberstufe natürlich eine andere Aufgabe. Hier handelt es sich darum, einmal die wichtigsten physikalischen und chemischen Naturvorgänge und Gesetze zu erklären, besonders diejenigen, die für das häusliche Leben und das Verkehrsleben von Bedeutung sind und den Kulturfortschritt unsrer Zeit bestimmt haben, zum andern das Verständnis für die physikalischen und chemischen Gesetze und Vorgänge zu erschliefsen, auf denen die Äufserungen des menschlichen Lebens beruhen. Physik und Chemie sind in hervorragender Weise geeignet, nicht nur Kenntnisse aus dem praktischen Leben zu vermitteln, son-

dern vor allen Dingen das Denken der Mädchen anzuregen. Allerdings mufs die Form des Unterrichts sich auch derart gestalten, dafs das Denken wirklich in Anspruch genommen wird. Es ist deshalb zum mindesten einseitig, wenn der Unterricht lediglich von Versuchen ausgeht oder sich nur auf die Beobachtungen stützen will, die die Schülerin über diese oder jene physikalische Erscheinung gemacht hat. Denn, um bei dem zweiten Punkte zunächst zu bleiben, die Beobachtungen, auf welche man sich bei den Kindern berufen müfste, sind nicht ausreichend, dafs man lediglich darauf seinen Unterricht bauen könnte. Wie viele findet man, die noch nie ein Gewitter ordentlich beobachtet, nicht die Sonne haben auf- oder untergehen sehen, niemals den Tau oder Reif genauer betrachtet, nicht den Hemmschuh unter dem Wagenrade, die ungleichzeitige Ankunft des Lichts und des Schalls aus einer und derselben Quelle — ja oft genug noch nicht das Wasser haben kochen sehen. Wir brauchen nicht weiter auf die Ursachen dieses Mangels an Anschauungen einzugehen. Allerdings gibt es in jeder Schule und Klasse sogenannte »offene Augen«, die einzelne Erscheinungen beobachtet haben, aber auf Grund der Darstellung einzelner Schülerinnen kann die ganze Klasse niemals eine Vorstellung von dem Vorgange gewinnen. Nun könnte der Lehrer allen Kindern Aufgaben für Beobachtungen stellen, aber es ist ja bekannt, dafs auch dann aus den verschiedensten Gründen nicht alles von den Kindern beobachtet wird. Selbst die Exkursionen erweisen sich hier nicht ausreichend genug, weil der Lehrer die Erscheinungen in der Natur nicht herbeiführen oder die Schüler zu jeder wünschenswerten Zeit um sich versammeln kann. Der Lehrer kann ferner mit seiner Klasse Werkstätten, Fabriken usw. besuchen und sie hier Anschauungen sammeln lassen. Aber nicht alle Leiter solcher Anstalten sind so freundlich, dafs sie den Eintritt gestatten. Endlich ist doch wohl ernstlich zu überlegen, ob man mit einer Zahl von Kindern in eine Mühle, in eine Fabrik mit Dampfbetrieb gehen darf, ohne Leben und Gesundheit der Kinder zu gefährden.

Somit dürfte klar sein: So wünschenswert es ist, dafs alle Kinder von allen in Betracht kommenden Erscheinungen eine Anschauung aus dem Leben gewinnen, so ist eine solche doch nicht für alle Fälle zu ermöglichen.

Aber selbst wenn es möglich wäre, dafs man mit den Kindern eine arbeitende Dampfmaschine, einen Telegraphenapparat, eine elektrische Anlage usw. ansehen könnte, die dadurch gewonnene Anschauung genügt nicht allein zum Verständnis. Denn das Verständnis der Gesamtwirkung der Maschine setzt ein Verständnis von der Wirkung der einzelnen Teile und ihres Ineinandergreifens voraus. Die Schülerin sieht von einer zusammengesetzten Erscheinung nur die Gesamtwirkung, begreift sie aber nicht, wenn ihr die Vorkenntnisse fehlen. Eine derartige Anschauung kann nur die Grundlage bilden, von welcher der Unterricht ausgeht; es fehlt aber zwischen erster Ursache und letzter Wirkung die Kenntnis der Mittelglieder und deren Wirkung im Zusammenhang, und diese mufs durch die Schule und in derselben vermittelt werden. Handelt es sich um die klare Erkenntnis von Gesetzen, die zu einem Verständnis doch erforderlich ist, so sind Beobachtungen an Erscheinungen des täglichen Lebens, weil diese meist zu verwickelt sind, durchaus unzureichend. Es läfst sich wohl sehen, wie ein Hebel wirkt, wie durch Rollen Lasten gehoben werden, aber die Gesetze, nach denen sie wirken, sind dabei nicht zu erkennen. Wir kommen zu dem Ergebnis: Die Erscheinungen im täglichen Leben können weder so genügend beobachtet werden, noch sind sie für die Fassungskraft der Kinder so einfach, dafs sie die einzige Grundlage des Physikunterrichts bilden können. Wir müssen demnach in der Schule Versuche anstellen. Der Versuch aber darf niemals ein »Kunststück« sein, sondern er soll lediglich eine durch Schlüsse gewonnene Ansicht auf ihre Wahrheit prüfen und bestätigen; er soll die Gesetze, die im Leben im allgemeinen erkannt sind, an geeigneten Apparaten genauer zur Anschauung bringen und einen dem Stand der Klasse entsprechenden genauen Ausdruck für dieselben ermöglichen. Der Versuch soll die Tätigkeit einer Maschine in ihren wesentlichen Teilen, besonders das Zusammenwirken der letzteren, klar legen. Der Versuch darf niemals als

Selbstzweck, niemals allein zur Erläuterung eines bestimmten Apparates dienen, sondern er ist lediglich Mittel zur Erreichung eines Verständnisses der physikalischen Erscheinungen.

So sehr wir also die Bedeutung des Versuches betonen, so wenden wir uns doch mit aller Entschiedenheit gegen die Methode, die nur den Versuch als Grundlage ihres Unterrichts nimmt. Diese Methode tut gerade so, als ob in den Kindern noch keine Spur von einer Vorstellung des betreffenden Vorganges vorhanden wäre. Das ist der äufserste Gegensatz zu der Methode, die lediglich den Unterricht auf die vorhandenen Beobachtungen bauen will. Der Versuch gehört nicht an den Anfang, sondern in die Mitte der Untersuchung.

b) Gang des Unterrichts. Es wird sich demnach der Gang des Unterrichts so gestalten: Wir erinnern zunächst die Schülerin an die eine oder andere Erscheinung im Leben, an das oder jenes Werkzeug, an manche alltägliche Erscheinungen, um sie zum Nachdenken darüber aufzufordern. Die Schülerin soll zuerst aufmerksam, wifsbegierig gemacht werden, dann erst tritt der Versuch ein. So wird man z. B. zuerst erinnern an die Schwierigkeit, einen steilen Weg, eine steile Treppe hinanzusteigen, an die Schrotleiter der Fuhrleute, an den vom Berge rollenden Stein, vom Dache herabrollenden Schnee; man fragt nach der Ursache der geringeren oder gröfseren Schnelligkeit, des Unterschieds in der Aufwendung der Kraft und leitet dadurch zum Selbstfinden an. Dann folgt der Versuch mit einer Kugel auf einem schief gehaltenen Brette. Ehe man die Pendelversuche anstellt, erinnert man an die Pendelerscheinungen, die die Schülerin schon gesehen; bevor man den Versuch mit verbundenen Röhren beginnt, erinnert man an die Erscheinungen des Wasserstandes in der Giefskanne und der Ausflufsröhre, an Quellen, Springbrunnen, wofür der Versuch das Gesetz bieten soll. Auf diese Weise wird die Selbsttätigkeit am stärksten und nachhaltigsten in Anspruch genommen. Diese Behandlungsart entspricht vorwiegend dem Bedürfnisse der Schülerinnen und ist, nebenbei bemerkt, durchaus nicht weniger wissenschaftlich, als die andere, sie entspricht sogar vollkommen dem geschichtlichen Gange der Physik. Von der glatten Art, mit der die Versuche ausgeführt werden, hängt wesentlich das Verständnis mit ab. Ein gutes Experimentieren ist eines der entschiedensten Förderungsmittel des physikalischen Unterrichtes, ganz besonders Mädchen gegenüber, die aufserordentlich leicht zur Kritik geneigt sind. Deshalb ist jedes anzustellende Experiment vor der Stunde schon gründlich zu probieren. Leider fehlt häufig manchen Lehrern bei Übernahme des Unterrichts noch gar zu sehr Übung und praktische Erfahrung. Neben vielfach ungenügender Vorbildung der Lehrkräfte kommt als störendes Moment auch der häufige Mangel an den notwendigsten Apparaten in Betracht. Es ist geradezu kläglich, wie es in dieser Hinsicht an Schulen aussieht, die sich »höhere Mädchenschulen« nennen.

Um zur Kenntnis eines einer bestimmten Erscheinung zu Grunde liegenden Gesetzes zu gelangen, genügt oft ein einzelner Versuch nicht; erst aus mehreren derselben lassen sich sichere Schlüsse ziehen, erst in der Beobachtung einer geordneten Erscheinungsreihe liegt die Bürgschaft für die Wahrheit des aufgefundenen Satzes.

Wenn nach Besprechung des Versuches und durch etwaige Vergleichung desselben mit anderen das den physikalischen Erscheinungen zu Grunde liegende Gesetz ermittelt ist, dann ist es nötig, sich zu vergewissern, ob alles verstanden ist, indem man mit Hülfe des Gesetzes andere Erscheinungen erklären läfst. Wie bei den übrigen naturwissenschaftlichen Fächern, so ist auch bei der Physik der Unterricht nicht auf eine einzige Lehrform beschränkt. Die fragende oder entwickelnde, die vorzeigende und vortragende treten abwechselnd in Geltung. Immerhin gebührt der entwickelnden der erste Rang, denn sie ist es, welche die Selbsttätigkeit der Schülerinnen am stärksten und nachhaltigsten in Anspruch nimmt. Durch Fragen hat der Lehrer die Beschreibung der Apparate und Experimente vorzubereiten, durch Fragen auch die richtige Beobachtung zu leiten, den Versuch zu zergliedern, die Nebensachen von den Hauptsachen zu trennen, das zu Grunde liegende Gesetz an den Tag zu bringen, durch Fragen die Beispiele aus dem Leben herbeizuziehen. Neben der entwickelnden Form

ist natürlich die vortragende dann in Geltung, wenn es sich um Bilder aus der Geschichte der Wissenschaft handelt.

Zur rechten Klärung all der in einer Physikstunde sich vollziehenden Denkprozesse und zum sicheren Behalten der dabei gefundenen Wahrheiten ist ein richtiger sprachlicher Ausdruck unbedingt geboten. Um des eigenen Stoffes und dessen Beherrschung willen ist also auf die Ausdrucksweise der Schülerinnen im Unterrichte scharf zu achten. Nur zu häufig betrachten die Schülerinnen das Experiment als eine Art angenehmer Unterhaltung und versagen, wenn sie es richtig beschreiben oder wiedergeben sollen. Deshalb empfiehlt es sich, daſs der deutsche Unterricht das physikalische Wissen in Beachtung zieht und demselben gelegentlich Aufsatzstoffe entnimmt. Muster klarer Disposition, schlichter und scharfer Darstellung lieſsen sich dabei leicht gewinnen, vorausgesetzt, daſs der Lehrer des Deutschen um Physik Bescheid weiſs, was nicht von jedem behauptet werden kann. Ist das nicht der Fall, dann ist es eben erforderlich, daſs den Schülerinnen von dem Physiklehrer eine schriftliche Aufgabe gestellt wird. Diese Übung ist um so notwendiger, als es ja hinreichend bekannt ist, wie wenig Menschen imstande sind, einen selbst geschauten Vorgang zu schildern, besonders schriftlich.

c) Gebrauch von Abbildungen. Daſs ein physikalischer Unterricht, der sich allein auf Abbildungen stützt, nicht nur nichts wert, sondern geradezu eine Versündigung an der Jugend ist, braucht wohl nicht weiter bewiesen zu werden. Inwieweit können aber doch Abbildungen Verwendung finden? Zunächst sind zweierlei Arten zu unterscheiden, einmal als Skizzen, die der Lehrer vor den Augen der Kinder an der Wandtafel entwirft, und ausgeführte Bilder, schwarze oder kolorierte.

Skizzen werden immer dann am Platze sein, wenn man eine Maschine, die man den Kindern in dieser Form nicht zeigen kann, ihnen verständlich machen will, so z. B. eine Dampfmaschine mit wagerecht liegendem Zylinder. Ebenso läſst sich manche beobachtete Erscheinung durch eine Zeichnung wieder in die Erinnerung zurückrufen. Manches läſst sich nur durch Zeichnung erklären, wie die Brechung des Lichts, der Gang der Lichtstrahlen durch Gläser, Prismen und Linsen, die Entstehung subjektiver und objektiver Bilder, die Zerstreuung des Lichts, die totale Reflexion, die Entstehung des Regenbogens usw. Ausgeführte Bilder können nur dazu dienen, entweder Konstruktionen, die von den gesehenen abweichen, zu verdeutlichen oder eine Maschine in ihrer Vollkommenheit zu veranschaulichen. Überflüssig sind Abbildungen von Apparaten und Instrumenten, die Fundamentalerscheinungen veranschaulichen, Gesetze oder Kraftäuſserungen erkennen lassen sollen. Die Bilder erklären gar nichts; wenn die Schüler ein Lot, eine Setzwage, die Hebel, Rollen, verbundenen Röhren, galvanische Elemente usw. nicht gesehen haben, so gewinnen sie davon durch ein Bild niemals eine richtige Vorstellung. Es ist ganz unmöglich, daſs jemand die Wirkung der galvanischen oder Berührungs-Elektrizität nach einem Bilde wahrnehmen oder verstehen kann.

F. Der Unterricht in der Chemie. a) Notwendigkeit desselben. Es hat verhältnismäſsig lange Zeit gedauert, bis der Unterricht in Chemie Eingang in den Lehrplan der höheren Mädchenschule gefunden hat, weil er in seiner Bedeutung völlig unterschätzt worden ist. Darin ist glücklicher Weise ein Wandel der Anschauung eingetreten, besonders seitdem die naturkundliche Reformbewegung mit Nachdruck darauf hingewiesen hat, daſs ein Verständnis vieler Naturvorgänge und Naturerscheinungen ohne chemische Kenntnisse nicht zu erzielen ist. Ernährung, Wachstum, Absterben und Auflösung der Organismen, die ganzen Lebenserscheinungen überhaupt sind von chemischen Prozessen unzertrennlich. Ohne Chemie kann man nicht beantworten, warum eine Pflanze nur auf diesem Boden wächst; warum der Dünger den Boden fruchtbar macht; wie ein unreifer saurer Apfel beim Reifen süſs wird, warum das Tierleben an die Pflanzen gebunden ist usw. — Hier wird also chemischer Unterricht zur Unterstützung des andern Unterrichts gefordert. Aber auch abgesehen von dieser Unterstützung, kann die höhere Mädchenschule auf den Unterricht in der Chemie nicht verzichten. Unter den Erscheinungen, die durch das Leben und den Unterricht zur Kenntnis der Schülerinnen

gekommen sind, finden sich eine erhebliche Menge, die ohne Chemie unverstanden bleiben. Wir wissen sehr wohl, dafs nicht entfernt alles das in der Schule erklärt werden kann, was dem Menschen einmal begegnet ist oder ihm begegnen mag, aber wenn in einem Gedankenkreis des Menschen gar zu viel »unerklärte« Dinge liegen, dann ist keine Klarheit vorhanden; dieser Gedankenkreis ist eben »ungebildet«. Damit das bei unseren Schülerinnen nicht der Fall sei, müssen wir aus ihrem naturkundlichen Gedankenkreis wenigstens die Hauptsachen bearbeiten, und zwar möglichst so, dafs auch die andern davon beleuchtet werden.

Bei Schülerinnen in den letzten Schuljahren, die gewöhnt worden sind, auf das zu achten, was um sie herum geschieht, können wir einige Kenntnis von folgenden Vorgängen und Körpern vorfinden: Verbrennen von Holz, Schwefel, Phosphor, Oxydation der unedlen Metalle, Feuerlöschen durch Wasser und Luftabsperrung, Regulierung der Öfen, Bildung von schwefliger Säure, Rufs, Verkohlen des Holzes im Ofen, Verkohlen von Pfählen, die Brennstoffe, Holz- und Kohlenasche, Schlacken, Verwesung und Ammoniakgeruch, verdorbene Luft, Kerzen, Petroleum, Leuchtgas, Koks, Sumpfgas, schlagende Wetter, Rosten des Eisens und Kupfers, Bildung von Grünspan, Bleiweifs, Zinnober, Bleiwasser, Eisen- und Kupfervitriol, Schwefel- und Salzsäure, Essig, Entfernung von Obstflecken mit Zitronensaft und Essig, Salmiakgeist, Kleesalz, Soda, doppeltkohlensaures Natron, Hirschhornsalz, Gärung, Kalklöschen und Mörtelbereitung, Zement, Gips, Mauersalpeter, Rot-, Weis- und Grünfeuer, Schiefspulver, kohlensaurer Kalk als Absatz in den Gefäfsen, kohlensaures Wasser, Ton-, Porzellan- und Glaswaren, Alaun, Höllenstein, chlorsaures Kali, Karbolsäure, Chlorkalk, Einmachen von Früchten, Einsalzen, Räuchern, Stearin, Glycerin, Weingeist (Bier, Wein), Stärke, Gummi, Benzol (Benzin), die gewöhnlichsten Nahrungsmittel. Sollen alle diese chemischen Vorgänge in der höheren Mädchenschule ohne Erläuterung bleiben? Wenn das geschähe, würde der naturwissenschaftliche Unterricht sich nicht nur einer groben Vernachlässigung in der Berücksichtigung des praktischen Lebens zu schulden kommen lassen, sondern er würde auch einen Bestandteil der allgemeinen Bildung ganz unberücksichtigt lassen. »Ein gewisses Mafs chemischer Kenntnisse gehört heutzutage notwendig zur allgemeinen Bildung, ohne sie mufs ein nicht unwesentlicher Teil der modernen Kulturbestrebungen unverständlich bleiben. Aber auch abgesehen von diesen äufseren Umständen, welche nur ein gewisses Mafs chemischer Kenntnisse verlangen, gibt es auch innere Gründe, welche die Aufnahme der Chemie in den allgemein bildenden Unterricht zu rechtfertigen imstande sind: Die Chemie enthält gewisse Bildungselemente, welche auf gleiche Weise und in gleichem Mafs kein anderer Unterrichtsgegenstand darzubieten vermag.« (Ballauf, Päd. Archiv. X. S. 537.)

b) Das Lehrverfahren. Der Unterricht in Chemie begegnet in der höheren Mädchenschule ganz erheblichen Schwierigkeiten, viel gröfseren als in der Physik, weil sich manche Vorgänge nicht beobachten lassen, man sieht nur in die Augen fallende Resultate, aber über die Ursachen und ihr Wirken mufs nachgedacht werden. Das aber ist es, worin Mädchen so sehr leicht versagen. Soll der Unterricht einigermafsen befriedigende Ergebnisse erzielen, dann ist, soweit es geht, das Lehrverfahren zu wählen, das wir auch im übrigen naturkundlichen Unterricht anwenden: Das analytisch-induktive. Darüber äufsert sich F. Wilbrand: »Der chemische Unterricht mufs, wenn er sich an der Entwicklung und Ausbildung des gesamten geistigen Lebens der Schüler seinerseits beteiligen soll, so erteilt werden, dafs er die geistige Mitarbeit derselben möglichst intensiv in Anspruch nehmen kann. Er darf sich deshalb nicht darauf beschränken, eine gewisse Menge systematisch geordneter Tatsachen zu bieten. Am fruchtbarsten scheint es, auch beim Unterrichte den Weg zu gehen, den man bei chemischen Untersuchungen einschlägt, indem man eine bestimmte Erscheinung zum Ausgangspunkt nimmt, nach einer tunlichst umfassenden Analyse der Lage eine sich als möglich bietende Deutung der Tatsachen annimmt, und diese Ansicht nach den Regeln und unter möglichst vielseitiger Anwendung der Hilfsmittel der induktiven Forschung prüft; sie verwirft, modifiziert oder weiter verfolgt. Nur vom Bekannten

darf die Untersuchung ausgehen; in der Entwicklung soll kein Versuch unerwartet kommen; keiner, der nicht auf dem betreffenden Standpunkte auch dem Schüler geeignet erschiene zur Entscheidung eines Zweifels, zur Begründung einer Ansicht, zur Erweiterung der Kenntnis des Stoffs oder Vorgangs.« — Als Hauptresultat erstrebt Wilbrand »vor allem Gewöhnung an erwägende Umsicht bei Beobachtungen und an prüfende Vorsicht bei der Bildung eigener und der Annahme fremder Erklärungen.« Gewifs ist dieses Bestreben besonders für die Mädchen im höchsten Grade bedeutungsvoll, anders freilich liegt die Sache, ob wir imstande sind, in unseren Schulen dem Lehrgange Wilbrands immer zu folgen. Zweifellos richtig ist die Forderung, dafs vom Bekannten ausgegangen werden mufs, aber es gibt doch Unterrichtseinheiten auch in der Chemie, wo wir wenig oder nichts als bekannt voraussetzen können, in diesem Falle wird der synthetische Gang einzuschlagen sein, sofern sich nicht eine Verbindung mit dem analytischen empfiehlt. Um zu zeigen, wie man tatsächlich von den Erfahrungen der Schülerinnen ausgehen kann, wollen wir als Beispiel den Verbrennungsprozefs oder die Einwirkung des Sauerstoffs auf verschiedene Körper annehmen. Wir könnten dazu folgende, den Schülerinnen offenbar bekannte Tatsachen benutzen: Durch verstärkte Luftzufuhr, z. B. durch Schwenken eines glühenden Kohlenstückchens in der Luft, durch Blasen mit den Lungen oder dem Blasebalg, durch weiteres Öffnen der Schrauben am Regulier-Füllofen wird das Brennen verstärkt. Gehemmt wird es durch Zuschrauben der Türen, durch Bedecken mit Sand, Erde, Asche, feuchten Tüchern. In mit Menschen gefüllten Zimmern brennen die Lampen düster, das Atmen ist erschwert; in frischer Luft atmet sich's am leichtesten. Das ungefähr dürfte vorläufig genügen, um die Vermutung zu rechtfertigen, dafs beim Verbrennen die Luft beteiligt, dafs eine stärkere Zufuhr dasselbe beschleunigt, eine verminderte dasselbe verzögert oder unterbricht. Nachdem diese Tatsachen gesammelt und geordnet worden sind, tritt ein geeigneter Versuch ein, der alles Vorausgegangene bestätigt oder unsere Annahmen berichtigt. Als anderes Beispiel wählen wir die Besprechung des Phosphors. Als Ausgangspunkt könnten wir die Zündhölzchen benutzen. Diese sind den Schülerinnen bekannt, sie haben das Brennen derselben beobachtet und die dabei auftretenden Erscheinungen, sie kennen die verschiedenen Arten der Streichhölzer, deren Vor- und Nachteile. Die Besprechung des Bekannten führt nun auf eine Reihe von Fragen, die der Antwort bedürfen. Es erheben sich die Fragen: Was mag wohl in dem gefärbten Köpfchen des Streichhölzchen sein, dafs die Verbrennung so leicht beginnt? Warum entzünden sich die gewöhnlichen Streichhölzer (Schwefelhölzer) an jeder beliebigen trockenen Fläche, die schwedischen aber nur an einer besonders zubereiteten? Warum sind die Köpfchen der ersteren giftig, die der letzteren nicht? Auf diese Weise kommen wir ungezwungen zu den Eigenschaften des Phosphors und auch zu dessen Arten hin. Es ist zweifellos, dafs dadurch das Interesse geweckt, die Apperzeption erleichtert und die Aneignung unverlierbar gemacht wird. — Nach dieser Richtung hin fehlt es uns freilich noch sehr an brauchbaren Hilfsmitteln, während an solchen, die den Unterrichtsstoff systematisch darbieten, kein Mangel ist. Hier ist der Tätigkeit des Lehrers noch ein weites Feld geöffnet, und er wird gut tun, sich seinen Gang eigens zu erarbeiten.

8. Naturkundliche Ausflüge und Beobachtungen. Ein Unterricht im Sinne der neueren Bestrebungen ist aber nur dann möglich, wenn die Schülerinnen zu den Dingen in der Natur geführt werden. Die Hülfe, die der naturwissenschaftliche Unterricht durch die Exkursionen erhält, beziehen sich nicht allein auf die Sammlung von Einzelkenntnissen, welche dem beobachtenden Auge und Ohr sich darbieten, sondern auch auf die Beobachtung des Zusammenhangs der einzelnen Erscheinungen und der Gründe derselben. Zu diesem Zweck müssen auch die physikalischen Verhältnisse der Natur in die Beobachtung mit hereingezogen werden. So sind die Erscheinungen der Atmosphäre, die Windrichtung, die atmosphärischen Niederschläge, das Gewitter, die gröfsere Kälte bei heiterem Himmel zu beobachten; wir müssen ferner den Standort einer Pflanze und den Wohnort, sowie die Lebensweise eines Tieres zu den physikalischen Erscheinungen seiner Umgebung in

Beziehung setzen. Dies alles gehört zur Charakteristik der Pflanze oder des Tieres und ist nur im Freien, in der Natur zu beobachten. Die Verhältnisse, unter welchen die Pflanze wächst und gedeiht oder verkümmert oder sich dem Boden durch Variation anpafst, müssen beobachtet, es mufs die Vorliebe einzelner Pflanzen für Sumpf und Wasser, anderer für Wiese, Feld und Wald, es müssen die Kalkpflanzen von den Kieselpflanzen unterschieden werden. Mit der Tierwelt ist es nicht anders. Wir sprechen vom Flug und den Bewegungen der Vögel, aber wir haben es draufsen nicht beobachtet; wir reden von den Fischen und ihrem Schwimmen, von den flinken Eidechsen, vom Frosch, von der Kröte, aber ihre eigentümliche Lebensweise lassen wir nicht beobachten.

Mögen wir das Einzelne oder das Ganze unserer Umgebung ins Auge fassen, nach jeder Seite hin kann ein Spaziergang in der Natur für uns lehrreich sein; ein allgemeines Bild des pflanzlichen und tierischen Lebens der Heimat ist nur durch die Anschauung in der Natur zu erwerben, durch die Belehrungen in der Schule niemals. Man sollte meinen, dafs diese Erkenntnis nunmehr längst dahin geführt hätte, dafs auf die Exkursionen auch in der höheren Mädchenschule heute mehr Wert gelegt würde, als es früher der Fall war. Leider ist das nicht der Fall.

Wir wissen sehr wohl, dafs Exkursionen sich in höheren Mädchenschulen schwer genug ausführen lassen, vielleicht viel schwerer als in anderen Schulgattungen, aber wir wissen auch aus eigener Erfahrung, dafs diese Schwierigkeiten nach dem alten Satze: »Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg,« sich doch überwinden lassen. Wir behaupten nicht zu viel, wenn wir sagen, dafs die Schule niemals Liebe zur Natur und ihren Schöpfungen hervorrufen kann, wenn sie die Exkursionen unterläfst, sie unterdrückt dadurch sogar eine sittliche Macht. Wir wissen alle, dafs die Naturliebe vorwiegend in den Erinnerungen aus der Kindheit wurzelt. Wer der eigenen, durch die Natur erregten Gemütsstimmungen sich klar zu werden vermag, wird in der Mehrzahl der Fälle dieselben bis zu Eindrücken und Begebenheiten aus der Jugend zurück verfolgen können und in diesen deren Quellen erkennen. Anhänglichkeit und Liebe verdanken, wenn man von leidenschaftlichen Regungen absieht, ihr Dasein nicht einem flüchtigen Anschauen, sondern einem langen und innigen Zusammenleben. Ganz besonders gilt dies auch von der Naturliebe. Sie unterscheidet sich dadurch wesentlich von einer Bewunderung und Wertschätzung der Natur, welche tieferes Eindringen in ihr Wesen heranbildet; denn in dem freudigen Zusammenleben mit ihr das Ziel seiner Wünsche sehen, in ihrem Genusse vollste Befriedigung finden, wird nur derjenige, der schon als Kind seine glücklichsten Stunden in Wiese und Feld verbrachte. So viel wir uns aber auch an unmittelbarem Nutzen für die Geistes- und Gemütsbildung von diesen Ausflügen versprechen, nicht geringer wird der Vorteil sein, der unserer Jugend daraus erwächst, dafs wir sie auf diesen Ausflügen zugleich zu selbständiger, sinniger und forschender Naturbetrachtung aufserhalb der Zeit dieses Zusammenseins anregen; denn ein Kind, welches eine Zeitlang an regelmäfsigen Lehr-Spaziergängen teilgenommen hat, wird zu einer solchen notwendigerweise hingeführt, und sei es allein schon durch die Macht einer lieb gewordenen Gewohnheit. Es wird sich dann aber auch nicht nur die furchtbare Unkenntnis, sondern auch die geistige Blasiertheit verringern, die uns heute noch oft genug in der Frauenwelt begegnet, wenn es sich um naturwissenschaftliche Dinge handelt. (S. d. Art. Exkursionen.)

Nicht nur Ausflüge, sondern auch andere Veranstaltungen sind noch zu treffen, um die Sinne auszubilden, Interesse für die Naturobjekte zu erwecken und klare Vorstellungen für den Unterricht zu gewinnen. Ohne ein vielfaches und planmäfsiges Beobachten der Natur seitens der Schüler ist überhaupt ein erspriefslicher Unterricht nicht möglich. Freilich stellen sich auch hier wieder Schwierigkeiten genug in den Weg, aber die können und dürfen uns nicht abschrecken, dem als richtig erkannten Grundsatze gemäfs zu verfahren. Die Schülerinnen der Mittel- und Kleinstädte haben immer noch Gelegenheit genug, gar viel in der Natur anzuschauen, man mufs sie nur dazu anleiten und ihre Beobachtungen fortgesetzt überwachen.

Die Beobachtung kann auf zwei Arten

vorgenommen werden: 1. Als selbständige Beobachtung, welche die Kinder aufserhalb der Schule ausführen. Dieselbe mufs durch bestimmt gestellte Beobachtungsaufgaben angeregt werden. Ohne Vorbereitung sind dieselben aber nur bei ganz leicht auszuführenden Aufgaben zu stellen. Bei solchen Aufgaben, bei den zwischen wesentlichen und unwesentlichen Momenten unterschieden werden mufs, wird der Vorgang, bevor die Aufgabe gestellt wird, in der Unterrichtsstunde an Präparaten, Modellen, Abbildungen, Wandtafelskizzen erläutert. So wären beispielsweise bei der Besprechung der Wiesensalbei (Salvia pratensis) unter Beihilfe von Skizzen die biologischen Beziehungen zwischen dieser Pflanze und der Hummel zu erläutern und dann die Kinder aufzufordern, den Vorgang in der Natur bei sich darbietender Gelegenheit zu beobachten. Das ist zweckentsprechender, als wenn ohne vorhergegangene Unterweisung nur die Aufgabe gestellt wird: »Beobachtet die Vorgänge, welche beim Besuch einer Salviablüte durch eine Hummel sich abspielen.« Die Kinder werden in diesem Falle das Augenfällige, aber durchaus nicht immer das Wichtige beobachten, da ihnen der Zweck der Beobachtung nicht bewufst ist. Hat man eine solche biologische Erscheinung in der Weise erledigt, so kann man ohne vorherige Besprechung ähnliche Beobachtungsaufgaben stellen. Allerdings folgt in solchen Fällen die Anschauung erst der Erläuterung des Vorganges, doch ist das überall da notwendig, wo die Herbeiführung und Wiederholung des Vorganges nicht in die Macht des Lehrers gelegt ist.

In derselben Weise müssen Beobachtungen auf Schulspaziergängen vorbereitet werden, wenn solche Veranstaltungen einen dem Aufwand von Zeit und Mühe entsprechenden Erfolg haben sollen. 2. Als Beobachtung aller Kinder während des Unterrichts. Auf diese Art der Beobachtung und Untersuchung ist um so gröfserer Wert zu legen, als dadurch der induktive Unterrichtsgang gesichert, alle Kinder gleichmäfsig zu einer Leistung herangezogen werden und die Möglichkeit geboten ist, falsche oder ungenaue Beobachtungen sofort durch wiederholtes Beobachten zu berichtigen, aufserdem kann die unterrichtliche Verwertung der Beobachtung gleich folgen.

Auf eine Veranstaltung, die gleichfalls der Naturbeobachtung dient, möchten wir noch hinweisen, zu der die Kinder viel zu wenig herangezogen werden, das ist die Beobachtung und Pflege einer Pflanze oder eines Tieres, z. B. die Entwicklung des Rosenstrauches, des Kastanienbaumes vor dem Schulhause oder in dessen Nähe, die Obhut und Pflege einiger seltener Pflanzen oder Kulturgewächse, der Seidenraupe oder eines anderen Insektes in einem Kästchen im Schulzimmer. Von jeder neuen Erscheinung an diesen Objekten haben sie Rechenschaft zu geben, vom ersten Keim bis zur Fruchtreife, ebenso von den Tieren, die auf den Pflanzen vorkommen und deren Nahrung sie bilden. Ein solcher Auftrag interessiert ungemein und weckt eine Liebe zur Natur, wie es durch keine andere Veranstaltung in gleicher Weise ohne viel Mühe geschehen kann. (S. d. Art. Exkursionen.)

9. Schulgarten. In neuerer Zeit wird die Anlegung von Schulgärten befürwortet, in denen die charakteristischen und in der Schule gebrauchten Pflanzen gebaut und beobachtet werden. Diese Einrichtung ist für gröfsere Städte, wo für Lehrer und Schüler das Beischaffen derselben fast unmöglich ist, sicherlich eine Notwendigkeit, aber sie empfiehlt sich im kleineren Mafse ganz gewifs auch für Schulen in anderen Orten, indem in diesem Garten einige wichtige und merkwürdige Pflanzen angebaut werden, deren Entwicklung dann fortgesetzt beobachtet werden kann. Es ist ja nicht zu leugnen, dafs die Pflege eines solchen Gärtchens dem Lehrer Mühe verursacht, aber er wird, wie die Erfahrung bestätigt, immer einige Schülerinnen finden, die ihm gern behülflich sind. Und sollte es nicht ein schöner Lohn sein, wenn der Lehrer die Wahrnehmung macht, dafs Liebe und Neigung zur Natur dadurch gesteigert wird?

Wer solche Veranstaltungen trifft, dafs durch Beobachten, durch Selbstschauen und Selbstuntersuchen der Unterricht gefördert wird, der bannt den schlimmsten Feind alles geistbildenden Unterrichts aus der Schule: den Verbalismus. Denn wollte der Lehrer die biologischen Daten den Schülern einfach vortragen, so wäre sein Unterricht in nichts gebessert. Das hiefse nur den Teufel durch den Beelzebub austreiben! (S. d. Art. Schulgarten.)

10. Anforderungen an den Lehrer. Nach dem Vorausgegangenen ist es klar, daſs das groſse Gebiet der Naturwissenschaften ein groſses Maſs positiver Kenntnisse verlangt. Wenn auch dem naturwissenschaftlichen Lehrer der höheren Mädchenschule die erschöpfende Kenntnis der mathematischen Begründung physikalischer Erscheinungen erlassen ist, und wenn sich auch die Behandlung auf eine geringere Stoffmenge beschränkt, als beispielsweise in den Realschulen, so ist die Menge der Kenntnisse, welche für Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie gefordert wird, doch keineswegs eine geringe. Nicht nur, daſs er die Flora seiner Heimat genau kennen muſs, auch die Tierwelt darf ihm nicht fremd sein. Aber auch die inneren Teile und die innere Einrichtung der Pflanzen und Tiere, die Anatomie und Physiologie der organischen Welt muſs ihm bekannt und er mit der Behandlung des Mikroskopes und der Anfertigung mikroskopischer Präparate vertraut sein. An die Mineralogie muſs er auch die Geologie anschlieſsen und über die Bildung und Entwicklungsgeschichte der Erde unterrichten können.

Die Kenntnisse, welche die Physik von dem Lehrer der Mädchenschule fordert, verlangen gleichfalls ein umfangreiches Studium. Vor allen Dingen aber muſs der Lehrer Fertigkeit im Experimentieren haben. Er muſs sich nicht nur Geschick zur Ausführung physikalischer Versuche erwerben, sondern auch die Apparate kennen und verstehen und im Notfall dieselben auch ausbessern können. In der Chemie ist es nicht anders. Auch hier wird, obgleich der chemische Unterricht an der höheren Mädchenschule sich auf die Elementarchemie beschränkt, nicht nur eine übersichtliche Kenntnis des ganzen Gebietes, sondern auch die Fertigkeit im Experimentieren vorausgesetzt. Einem Lehrer, der nicht geschickt experimentieren kann, sollte niemals ein Unterricht anvertraut werden, denn in dem Gefühl seiner Unfertigkeit und Unsicherheit unterläſst er lieber das Experiment, um sich vor den Schülerinnen nicht bloſszustellen, und bietet dann Steine statt Brot. Daſs diese Fachbildung nicht allein durch Bücher, sondern hauptsächlich durch praktische Übung und Tätigkeit erworben werden muſs, ist selbstverständlich. Bücher haben für die Aneignung von naturwissenschaftlichen Kenntnissen nur den Wert eines Unterstützungsmittels, niemals aber den einer Studienquelle. Selbst die Vorlesungen an Hochschulen sind nicht die Hauptstützen des naturwissenschaftlichen Studiums, sondern nur Anleitungen dazu. Botanische, zoologische und geognostische Exkursionen, die mikroskopischen Übungen, die Versuche im physikalischen Kabinet und im chemischen Laboratorium, das sind die Bildungsquellen. Wer die praktische Ausbildung durch Bücherstudien zu ersetzen sucht, wird niemals ein guter naturwissenschaftlicher Lehrer werden; vorzüglich auf dem Gebiete der Physik und Chemie wird er immer ein Stümper bleiben. Wer nicht selbst das Mikroskop zu behandeln weiſs und nicht selbst mikroskopische Untersuchungen gemacht hat, wie will der die Geheimnisse des inneren Naturlebens und die groſse Welt des Kleinen den Mädchen erschlieſsen? Wer sich hier durch Bücher zu helfen sucht, den sollte man gar nicht als Lehrer der Naturwissenschaften an der höheren Mädchenschule zulassen. Nur wer das Selbstbeobachtete in den Vordergrund seiner Belehrungen stellt, nur wer die aus der Natur geschöpften Erfahrungen zu Ausgangspunkten seiner Mitteilungen macht, wird auch in dem erzählenden Teil der Naturgeschichte, wie ihn vorzüglich die Zoologie fordert, den rechten Weg einschlagen.

Wie schon das Anschauen der physikalischen und chemischen Versuche noch nicht genügt, so genügen noch viel weniger die aus den naturwissenschaftlichen Büchern gesammelten Kenntnisse, die Natur selbst ist die beste Studienquelle für die Fachwissenschaft des naturwissenschaftlichen Lehrers. Von gleich groſser Bedeutung als die Fachbildung, ist die pädagogische Vorbildung. Denn Kenntnisse und Gelehrsamkeit ohne pädagogisches Verständnis sind für die Mädchenschule ein sehr zweifelhaftes Geschenk. Lange genug hat die Mädchenschule an diesem Übel gelitten; der naturwissenschaftliche Unterricht lag früher in den Händen von Gärtnern, Apothekern, Pfarrherren, gelehrten Botanikern und Professoren; in den naturwissenschaftlichen Stunden ging es her, wie in Hör-

sälen, oder anderenfalls wie in Spielsälen, oder es wurde wie in Kirchen gepredigt oder aus Leitfäden vorgelesen.

Die Eigentümlichkeit der Mädchenschule fordert durchaus als Lehrer einen Pädagogen, und von dieser Forderung ist der naturwissenschaftliche Lehrer keineswegs befreit. Der Lehrer, der es nicht versteht, dem Unterricht die rechte methodische Form zu geben, um das Interesse rege zu halten, wird in der höheren Mädchenschule, besonders auf der Oberstufe, kläglich scheitern, selbst wenn er in Knabenschulen die besten Erfolge erzielen sollte. Der Mädchenschullehrer mufs einen gewissen Takt und Sinn besitzen, um den weiblichen Geist, der so sehr zu Gedankensprüngen, zu raschem, aber oberflächlichem Erfassen und schnellem Wechsel neigt, durch klare, scharfe Auffassung, wirkliches Vertiefen in den Gegenstand gleichsam in Zucht zu nehmen.

Aber auch die beste Fachbildung und die vorzüglichste methodische Schulung würden noch nicht hinreichen, dem naturwissenschaftlichen Lehrer Erfolge zu sichern, sofern nicht auch seine Persönlichkeit dazu angetan ist, denn in der höheren Mädchenschule ist das persönliche Verhalten des Lehrers vom gröfsten Einflufs.

Es ist im hohen Grade zu bedauern, dafs die Lehrerinnen im allgemeinen so wenig Neigung für den naturkundiichen Unterricht zeigen. Denn gerade sie wären, am meisten in den mittleren Klassen, durch ihre Beobachtungsgabe geeignet, den Unterricht zu erteilen. Ob das nur an einer mangelhaften Vorbildung liegt, ist ernstlich zu bezweifeln. Es wäre sehr wünschenswert, wenn die Veranstalter und Veranlasser von Fortbildungskursen für Lehrerinnen doch auch darauf sehen möchten, dafs diesen Gelegenheit gegeben würde, hier ihre Kenntnisse zu erweitern und ihre oft recht mangelhafte methodische Ausbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern zu vertiefen.

Literatur: 1. Methodische Schriften. J. Röll, Der naturwissenschaftliche Unterricht in höh. Mädchenschulen Leipzig. — O. Schmeil, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Stuttgart. — K. Kollbach, Methodik der gesamten Naturwissenschaften für höhere Lehranstalten und Volksschulen mit Grundzügen zur Reform dieses Unterrichts. Leipzig. — Ders., Naturwissenschaft und Schule. Köln. — B. Landsberg. Einkehr oder Umkehr? Ein Beitrag zur Methodik des naturbeschreibenden Unterrichts. Leipzig. — O. Kohlmeyer, Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterricht. Dresden. — F. May, Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart. Düsseldorf. — F. Rofsbach, Gedanken und Bemerkungen über den naturwissenschaftlichen Unterricht in höheren Mädchenschulen. Zeitschr. »Mädchenschule« 6. Jahrg. 1893. — P. Schirlitz, Der naturkundliche Unterricht an höh. Mädchenschulen und Lehrerinnenseminarien. Hamburg 1894. — Programm der höh. Mädchenschule des Klosters St. Johannis. — Ders., Naturkunde. (In Handbuch des höh. Mädchenschulwesens, herausgeg. von Prof. Dr. Wychgram. Leipzig 1897.) — F. Junge, Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — H. H. Groth, Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuche. Ebenda. — F. Schleichert, Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht. Ebenda. — Partheil & Probst, Die neuen Bahnen des naturkundlichen Unterrichts. Dessau. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. IV. Schuljahr. Leipzig. — H. Schmidt, Konzentrationsversuche auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts. (Päd. Zeitg. 1895, Nr. 50 u. 57.) — R. Schulze, Experiment und Erfahrung beim Unterricht in den exakten Naturwissenschaften. Prakt. Schulmann 1890, S. 706. — A. Günthart, Die Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts. Leipzig 1904. — O. Junker, Zur Umgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der höh. Mädchenschule. Jahresbericht des Sophienstiftes zu Weimar 1906. — E. Scheller, Naturgeschichtliche Lehrausflüge. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — A. W. Lay, Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts und Kritik der Reformbewegung. Karlsruhe. — E. Loew, Didaktik und Methodik des Unterrichts in der Naturbeschreibung. München.

2. Hilfsmittel für den Lehrer. a) Botanik. F. Cohn, Die Pflanze. Vorträge aus dem Gebiete der Botanik. 2. Aufl. Breslau. — Kerner von Merilaun, Pflanzenleben. Leipzig. — F. Ludwig, Lehrbuch der Biologie der Pflanzen. Stuttgart. — E. A. Rofsmäfsler, Die vier Jahreszeiten. Heilbronn. — P. Zacharias, Bilder und Skizzen aus dem Naturleben. Jena. — C. Kraepelin, Naturstudien im Hause, im Garten, in Wald und Feld, in der Sommerfrische. Leipzig. — B. Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur. Eine Anleitung zur Beobachtung der heimischen Natur in Monatsbildern. Ebenda. — Ders., Botanik. Ebenda. — O. Schmeil, Pflanzen der Heimat, biologisch betrachtet. Stuttgart. — Ders., Lehrbuch der Botanik. Ebenda. — Grant Allen, Naturstudien. Übersetzt von E. Huth. Leipzig. — W. Richter, Kulturpflanzen und ihre Bedeutung für das wirtschaftliche Leben der Völker. Wien u.

Leipzig. — August Garcke, Flora von Deutschland. Berlin. — Otto Wünsche, Schulflora von Deutschland. Leipzig. — Ders., Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. Ebenda. — Potonié, Illustrierte Flora. Berlin. — Schmidlin, Anleitung zum Botanisieren. Ebenda. — Müller & Pilling, Deutsche Schulflora zum Gebrauch für die Schule und zum Selbstunterricht. Gera. — Wilhelm Medicus, Flora von Deutschland. Illustriertes Pflanzenbuch. Anleitung zur Kenntnis der Pflanzen nebst Anweisung zur praktischen Anlage von Herbarien. Kaiserslautern. — K. Lutz, Der Pflanzenfreund. Eine Anleitung zur Kenntnis der wild wachsenden Gewächse Deutschlands. Stuttgart. — E. Dennert, Pflanzenkunde. Stuttgart. — A. de Bary, Botanik. Strafsburg i. E. — K. Giesenhagen, Unsere wichtigsten Kulturpflanzen. Leipzig. — F. Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (Für Pflanzenphysiologie.) — Oels, Pflanzenphysiolog. Versuche. Braunschweig. — A. Hansen, Ernährung der Pflanzen. Leipzig. — P. Claufsen, Pflanzenphysiologische Versuche und Demonstrationen für die Schule. Ebenda. — W. Detmer, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. Jena. — F. Junge. Die Kulturwesen der Heimat. Kiel. — O. Wünsche, Der naturkundliche Unterricht in Darbietungen und Übungen. Fortlaufende Hefte. Zwickau. — F. Pfuhl, Der Unterricht in der Pflanzenkunde durch die Lebensweise der Pflanze bestimmt. Leipzig. — H. Dorner, Die wichtigsten Familien des Pflanzenreichs in ihren einfachsten unterscheidenden Merkmalen. Hamburg. — O. Schmeil, Lehrbuch der Botanik, Stuttgart. — Fr. Warnke, Die Pflanzen in Sitte, Sage und Geschichte. Leipzig. — Reling u. Bohnhorst, Unsere Pflanzen nach ihren deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte u. Sage, in Geschichte u. Literatur. Gotha. — F. Söhns, Unsere Pflanzen hinsichtlich ihrer Namenserklärung und ihrer Stellung in der Mythologie und im Volksglauben. Leipzig. — Gotthold Hahn, Der Pilzsammler oder Anleitung zur Kenntnis der wichtigsten Pilze Deutschlands. Gera. — E. Michael. Führer für Pilzfreunde. Zwickau. — Max Richter, Die vorzüglichsten efsbaren Pilze Deutschlands. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

b) Zoologie. T. H. Huxley, Allgemeine Einführung in die Naturwissenschaften. Deutsche Ausgabe von Oskar Schmidt. Strafsburg. — Ders., Der Krebs. Eine Einleitung in das Studium der Zoologie. Leipzig. — Brehms Tierleben. Ebenda. — Brehms Tierleben, für die Schule besorgt von F. Terks. Ebenda. — E. Claus, Kleines Lehrbuch der Zoologie. Marburg. — L. Altum, Der Vogel und sein Leben. — K. Eckstein, Der Kampf zwischen Mensch und Tier. Leipzig. — Chun, Aus den Tiefen des Weltmeeres. Jena. — O. Janson, Meeresforschung und Meeresleben. Leipzig. — W. Marschall, Die Tiere der Erde. Eine volkstümliche Übersicht über die Naturgeschichte der Tiere. Stuttgart. — M. Maeterlinck, Das Leben der Biene. Leipzig. — W. Haake, Bau u. Leben des Tieres. Ebenda. — Ders., Schöpfung der Tierwelt. Ebenda. — A. Goette, Tierkunde. Strafsburg. — P. Klausch, Kurzes Lehrbuch der allgemeinen Zoologie in gemeinfafslicher Darstellung. Leipzig. — Friedr. Baade, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 1. Teil: Tierbetrachtungen mit besonderer Hervorhebung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise der Tiere und ihrer Bedeutung für den Naturhaushalt und das Menschenleben. Halle a. S. — K. Kraepelin, Leitfaden für den zoologischen Unterricht an mittleren und höheren Schulen. Leipzig. — Ders., Die Beziehungen der Tiere zueinander und zur Pflanzenwelt. Ebenda. — O. Schmeil, Lehrbuch der Zoologie. Stuttgart.

c) Anthropologie und Gesundheitslehre. Seiler u. Rebmann, Der menschliche Körper. Stuttgart. — H. Dorner, Der menschliche Körper. Ein Lehr- und Lernbuch für Schule und Haus. Hamburg. — Th. Huxley-Rosenthal, Grundzüge der Physiologie. Hamburg. — S. Rahmer, Physiologie oder die Lehre von den Lebensvorgängen im menschlichen und tierischen Körper. Stuttgart. — M. Forster, Physiologie. Trübers naturwissenschaftliche Elementarbücher. Strafsburg i. E. — Gesundheitsbüchlein. Gemeinfafsliche Anleitung zur Gesundheitspflege, bearb. im Kaiserl. Gesundheitsamt zu Berlin. Berlin. — H. Buchner, Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre. Leipzig. — M. Rubner, Unsere Nahrungsmittel und die Ernährungskunde. Stuttgart. — H. Sachs, Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. Leipzig.

d) Mineralogie und Geologie. F. Zirkel, Elemente der Mineralogie. Leipzig. — Karl F. Peters, Mineralogie. Strafsburg i. E. (Naturw. Elementarbücher). — M. Neumayr, Erdgeschichte. 2 Bde. Leipzig. — H. Credner, Elemente der Geologie. Ebenda. — F. v. Hochstetter, Die feste Erdrinde usw. Prag. — A. Geikie, Geologie. (Naturwissenschaftliche Elementarbücher.) Strafsburg. — H. Haas, Katechismus der Geologie. Leipzig. — Ders., Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde. Berlin. — E. Fraas, Geologie. Stuttgart. — F. Baade, Gesteinskunde u. Erdgeschichte. Halle a. S. — R. Blochmann, Die Schätze der Erde. Stuttgart. — J. Walther, Vorschule der Geologie. Jena. — F. Frech, Aus der Vorzeit der Erde. Leipzig.

e) Physik. 1. Schriften über die Methode: R. Arendt, Der Anschauungsunterricht in der Naturlehre. Leipzig. — Ders., Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre. Ebenda. — Ders., Technik der Experimentalchemie. Ebenda. — Bänitz, Der naturwissenschaftl. Unterricht in gehobenen Lehranstalten. Berlin. 2. Hülfsmittel für den Lehrer: F. Auerbach, Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. — J. Frick, Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule. Braunschweig. — Ders., Die physikalische Technik. Ebenda. — A. F. Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik. Leipzig. — Ders., Physikalische Demonstrationen. Leipzig. — J. Rufsner, Elementare

Experimental-Physik für höhere Lehranstalten. 5 Bde. Hannover. — L. Pfaundler, Die Physik des täglichen Lebens. Stuttgart. — H. Zwick, Elemente der Experimentalphysik zum Gebrauch beim Unterricht. Berlin. — M. W. Meyer, Die Naturkräfte. Ein Weltbild der physikalischen und chemischen Erscheinungen. Leipzig 1903. — J. Müller, Die Schule der Physik. Braunschweig. — Lommel, Lehrbuch der Physik. München. — Balfour-Stewart, Physik. Naturw. Elementarbücher. Strafsburg i. E.

f) Chemie. 1. Methodische Schriften: R. Arendt, Technik der Experimentalchemie. Leipzig. — F. Wilbrand, Über Ziel und Methode des chemischen Unterrichts. Hildesheim. — Ders., Zur Methodik des chemischen Unterrichts in »Lehrproben und Lehrgänge«, Heft 13. — B. Schwalbe, Die Aufgaben des chemischen Unterrichts. 1887. — 2. Hülfsmittel für den Lehrer: K. Geifsler, Der erste Chemie-Unterricht. Leipzig. — Roscoe, Chemie. Naturw. Elementarbücher. Strafsburg i. E. — Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art. Kiel. — J. Stöckhardt, Die Schule der Chemie. Braunschweig. — Lassar-Cohn, Die Chemie des täglichen Lebens. Hamburg. — F. Wilbrand, Leitfaden für den methodischen Unterricht in der anorganischen Chemie. Hildesheim. — Lassar-Cohn, Einführung in die Chemie in leichtfafslicher Form. Hamburg. — H. Wichelhaus, Populäre Vorlesungen über chemische Technologie. 2 Bände. Berlin. — W. Ostwald, Die Schule der Chemie. Erste Einführung in die Chemie für jedermann. 2 Bände. Braunschweig. — F. Ahrens, Einführung in die praktische Chemie. Stuttgart. — B. Blochmann, Luft, Wasser, Licht und Wärme. Leipzig. — G. Heppe, Hauswirtschaftliche Chemie. Hamburg. — G. Abel, Chemie in Küche und Haus. Leipzig. — Johnston-Dornblüth, Chemie des täglichen Lebens. Stuttgart. — E. Franke, Chemie der Küche auf Grundlage der allgemeinen Chemie. Leipzig. — Joseph Klein, Chemie. Stuttgart, Göschen.

3. Vorbereitungen und Darbietungen zu den naturkundlichen Stoffen: K. Fufs, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. Nürnberg. — F. Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Kiel. — M. Seidel, Ergebnisse und Präparationen. Leipzig. — R. Seyfert, Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Leipzig. — Odo Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Leipzig. — P. Conrad, Präparationen f. d. Physikunterr. Dresden. — E. Piltz, Aufgaben u. Fragen zur Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Weimar. — Ders., Über Naturbetrachtungen. Ebenda. — R. Seifart, Aufgabensammlungen und Beobachtungshefte. Leipzig. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen. 8 Bde. Dresden. — Kiefsling u. Pfalz, Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte an Volks- und höheren Mädchenschulen. In sechs Kursen. Braunschweig. — A. Kleinschmidt, Naturwissenschaft im Haushalte. Ein Lehr- und Lesebuch für jedermann, besonders für Schülerinnen der höheren Mädchenschule. Leipzig. — K. G. Lutz, Präparationen zum Unterricht in der Naturgeschichte. Stuttgart. — L. Busemann, Entwürfe für den pflanzenkundlichen Unterricht auf biologischer Grundlage. Leipzig. — Ders., Lebensbilder aus dem Tierreiche. — W. Quehl, Naturkunde für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig.

Aufserdem seien als anregende Bücher und Zeitschriften empfohlen: W. Marschall, Spaziergänge eines Naturforschers. Leipzig. — K. Rufs, Das heimische Naturleben im Kreislauf des Jahres. Ein Jahrbuch der Natur. Berlin. — V. Hehn, Kulturpflanzen und Haustiere. Berlin. — Busemann, Naturkundliche Volksbücher. 2 Bde. Braunschweig. — F. Reuleaux, Buch der Erfindungen. 2 Bde. — J. Reinke, Die Welt als Tat. Umrisse einer Weltansicht auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Berlin. — Carus Sterne, Werden u. Vergehen. Ebenda. — F. Ratzel, Über Naturschilderung. Leipzig. — »Natur und Schule«, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Ebenda. — »Aus der Natur«, Zeitschrift für alle Naturfreunde. Ebenda. — »Kosmos«, Handweiser für Naturfreunde. Stuttgart.

4. Leitfäden und Lehrbücher für die Schülerinnen: L. Kahnmeyer & H. Schulze, Naturgeschichte in Lebensgemeinschaften u. Gruppenbildern für gehobene Schulen. 3 Hefte. Bielefeld u. Leipzig. — Schmidt u. Drischel, Naturkunde für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. 4 Teile. Breslau. — Partheil u. Probst, Naturkunde für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen usw. 3 Hefte. Dessau u. Leipzig. — O. Schmeil, Grundrifs der Naturgeschichte. 2 Hefte. Leipzig. — Ders., Leitfaden der Zoologie u. Botanik. Stuttgart. — A. Sprockhoff, Naturkunde für höh. Mädchenschulen. 3 Teile. Hannover. — Zepf, Leitfaden für den Unterricht in Mineralogie und Chemie. Freiburg. — A. Fricke, Chemie für mittlere und höhere Mädchenschulen. Braunschweig. — Ders., Leitfaden für den Unterricht in der Physik. 2 Kurse. Ebenda. — K. Meyer, Naturlehre für höhere Mädchenschulen. Leipzig. — Th. Schmidt, Naturlehre für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. Breslau. — K. Sumpf, Anfangsgründe der Physik. Hildesheim. — Ders., Naturlehre. Ebenda.

Düsseldorf. F. Rofsbach.

Nebenämter und Nebenbeschäftigungen der Lehrer

1. Geschichtliches. 2. Gesetzliche Bestimmungen. 3. Die Ausübung ist zulässig. 4. Die Ausübung ist bedenklich oder unwürdig. 5. Die Ausübung ist unzulässig.

1. Geschichtliches. Die Entwicklung des deutschen Lehrerstandes hat es mit sich

gebracht, dafs auch heute noch gewisse Nebenämter und Nebenbeschäftigungen mit dem Lehrerberufe verbunden sind, viele andere von den Lehrern nach wie vor gesucht werden. Wenn schon die Rektoren der Lateinschulen im Mittelalter verschiedene Ämter verwalteten, weil die Stelle den Mann und die Familie nicht zu nähren vermochte, so finden wir dies bei den Lehrern an den niederen Schulen erst recht erklärlich, waren doch die Lehrer an den Volksschulen bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts hinein Handwerker und Schulmeister in einer Person. Wer ohne ein Handwerk erlernt zu haben als Lehrer angenommen wurde, der mufste sich bemühen, anderweitig das Fehlende zu verdienen. Bei dem gänzlichen Mangel an Standesbewufstsein scheuten sich die Vertreter des Lehrerstandes nicht, Beschäftigungen zu suchen wie die Winkeladvokatur, den Betrieb von Schankwirtschaften u. dergl., oder ihre musikalischen Talente auf dem Tanzboden durch Vorspielen mit der Geige zu verwerten. Wir verstehen es, wenn die Principia regulativa von 1736 die Bestimmung enthalten: »Ist der Schulmeister ein Handwerker, so kann er sich schon ernähren; ist er keiner, wird ihm erlaubt, in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen.« Die Ausübung eines Handwerks neben dem eigentlichen Berufe schien den Landesbehörden so selbstverständlich, dafs sie auch um 1800 noch die Lehrer gegen die Angriffe der neidischen Zunftangehörigen schützten (Fischer a. a. O. II, 67). Das Bestreben der Behörde ging zwar schon von früh an dahin, mit den Nebengeschäften der Lehrer aufzuräumen. So untersagt schon der Rat der Stadt Bamberg in der 1490 erlassenen Handwerkerordnung (!) den Schulmeistern »andern handels, dieweil die kinder in der schule seindt« nicht zu pflegen. Das katholische Schulreglement für Schlesien vom 3. November 1765 will zwar gestatten, »dafs der Schulmeister zu seiner bessern Subsistenz ein Handwerck, als etwann die Schneider Profesion, das Würcken und dergleichen treibe«, schreitet aber gegen »das Bier- und Brandtweinschencken, Handeln und das Aufwarten in den Kretschamen mit Music« ein.

Anderseits rechneten die Behörden geradezu mit Nebeneinkünften der Lehrer, da man ihnen kein ausreichendes Einkommen zu bieten vermochte. Wie man veraltete Einnahmequellen, z. B. die Weihnachts- und Osterumgänge bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts bestehen liefs, weil man nicht daran denken konnte, den Ausfall anderweitig zu ersetzen, so ging man auch mit dem Verbote der Nebenbeschäftigungen schonend vor, ja machte die Lehrer sogar auf lohnende Beschäftigungen, wie die Zucht der Seidenraupen, aufmerksam.

Dafs man auch noch in der neuesten Zeit bei der Festsetzung der Lehrergehälter mit den Einkünften aus Nebenbeschäftigungen rechnet, beweist die Tatsache, dafs bei der Beratung der Beamten-Besoldungsvorlage von 1897 im preufsischen Abgeordnetenhause von der Finanzverwaltung zur Begründung der nach dem Entwurfe nicht beabsichtigten Gleichstellung der Lehrer an höheren Schulen mit den Richtern unterster Instanz darauf hingewiesen wurde, dafs die Lehrer durch die ihnen gebotene Gelegenheit zur Erteilung von Privatunterricht u. dergl. sich Nebeneinnahmen verschaffen könnten.

Wenn wir uns hierbei vergegenwärtigen, dafs der preufsische Unterrichtsminister Dr. Bosse im Jahre 1895 im Herrenhause erklärte, es gäbe noch 400 bis 500 Lehrerstellen, die nicht höher dotiert seien als ein- für allemal mit 540 M jährlich, und dafs in Bayern noch bis zum Jahre 1872 das Mindestgehalt der definitiv angestellten Lehrer in Gemeinden mit weniger als 2500 Seelen 600 M betrug, so werden wir es begreiflich finden, wie die Lehrerschaft bis in unsere Zeit hinein ihr Sinnen und Trachten auf Nebenerwerb jeder Art gerichtet hat, wenn anders sie nicht die Lebensregel zur Richtschnur nehmen wollte, die seinerzeit F. A. Wolff den gelehrten Schulmännern Deutschlands gab: »Sei immer gesund und verstehe es, wo und wann es nötig ist, leidenschaftlich zu hungern.«

2. Gesetzliche Bestimmungen. Als Nebenamt ist neben dem Hauptamte jede Tätigkeit anzusehen, die sich als ein öffentliches Amt im Reiche oder Staate, im Dienste von Kirche und Schule oder einer sonstigen öffentlich-rechtlichen Korporation darstellt, insbesondere auch die Mitgliedschaft

in verwaltenden — nicht blofs beschliefsenden — Körperschaften wie Stadtverordnetenversammlung usw. — Als Nebenbeschäftigung wird jede, auch die unentgeltliche und die einmalige oder vorübergehende Tätigkeit betrachtet, zu der sich ein Beamter gegenüber einer Reichsbehörde, einer Staatsbehörde, einer Kommunal-, Kirchen- oder Schulbehörde, einer Korporation oder Gesellschaft oder einer Privatperson rechtswirksam verpflichtet.

Verschiedene Staaten haben die Übernahme von Nebenämtern und Nebenbeschäftigungen seitens der Lehrer gesetzlich geregelt, in anderen haben die obersten Schulbehörden besondere Verordnungen erlassen. Eine gesetzliche Regelung hat u. a. stattgefunden in Sachsen (Gesetz vom 26. April 1873), in Baden (Beamtengesetz vom 17. Dezember 1889), Sachsen-Weimar (Gesetz vom 24. Juli 1874), Sachsen-Meiningen (Gesetz vom 22. März 1875), Sachsen-Altenburg (Gesetz vom 12. Februar 1889), Braunschweig (Gesetz vom 8. Dezember 1851), Lippe-Detmold (Gesetz vom 14. Juni 1895), Lübeck (Gesetz vom 29. April 1899).

In Preufsen fehlen bei dem Nichtvorhandensein eines Schulgesetzes gesetzliche Bestimmungen. Hier gilt bis auf weiteres die Kabinettsorder vom 13. Juli 1839, die zunächst für die unmittelbaren Staatsbeamten erlassen wurde, nach dem Ministerialerlafs vom 31. Oktober 1841 aber auch für alle Lehrer an öffentlichen Schulen verbindlich ist.

In Bayern findet, soweit es sich nicht um förmlich oder fassionsgemäfs mit dem Schuldienste vereinigte niedere Kirchendienste handelt, die Verordnung vom 10. März 1868, die Übernahme von Nebengeschäften durch Beamte und öffentliche Diener betreffend, auch auf die im aktiven Dienste stehenden Lehrer der Volksschulen Anwendung.

In Hessen gelten die von der oberen Schulbehörde erlassenen Verfügungen vom 31. Juli 1879 und vom 18. März 1901.

Gesetzlich geregelt ist indes der Betrieb eines Gewerbes seitens der Lehrer oder deren Angehörigen durch § 12 der Gewerbeordnung für das Deutsche Reich, die in dieser Beziehung die Landesgesetze wie die Preufsische Gewerbeordnung (§ 19) oder das bayerische Gewerbsgesetz vom 30. Januar 1868 (Art. 4) unverändert gelten läfst.

Die Erteilung der Genehmigung findet im allgemeinen durch die vorgesetzte Dienstbehörde statt. Mehrfach ist in Sonderbestimmungen festgesetzt, wer hierunter zu verstehen ist. So hat u. a. der preufsische Unterrichtsminister erklärt, dafs bei städtischen Lehrern für die Erteilung der Genehmigung zur Übernahme von Nebenämtern und Nebenbeschäftigungen nicht der Magistrat oder die Stadtverordnetenversammlung zuständig ist, sondern die staatliche Aufsichtsbehörde.

Fast durchweg bringen die Bestimmungen der einzelnen Staaten für die Erteilung der Genehmigung allgemeine Grundsätze zum Ausdruck: dafs die Genehmigung jederzeit widerruflich und vorher einzuholen ist, dafs die Nebentätigkeit den Lehrer in der Erfüllung seiner hauptamtlichen Pflichten nicht beeinträchtigen darf und mit dem Schulamte und der Stellung eines öffentlichen Lehrers vereinbar sein mufs. Auch finden sich Bestimmungen darüber, dafs für die Genehmigung ein öffentliches Interesse nachzuweisen bleibt, dafs die Schuldeputationen, Schulvorstände, der Senat u. dergl. vorher gutachtlich zu hören sind, dafs eine Beschwerde über den erfolgten Widerspruch ebenso unzulässig ist wie der Anspruch auf eine Entschädigung für den Verlust der mit dem Nebenamt verbundenen Einnahme oder Vorteile, dafs die Genehmigung nur für die jeweilige Dienststelle gilt. Die Bewilligung wird daher versagt, wenn eine Gefährdung der Schulinteressen zu befürchten ist. Aus gleichem Grunde wird die Fortsetzung solcher Nebengeschäfte, zu deren Übernahme blofse Anzeige erforderlich ist (s. unten), untersagt.

Die Genehmigung ist in der Regel für alle Nebenämter und für diejenigen Nebenbeschäftigungen erforderlich, mit denen eine laufende Vergütung verbunden ist. Das Erfordernis der Genehmigung für Nebenämter ist mehrfach noch durch besondere Gesetze vorgesehen, so z. B. für die Übernahme der Vormundschaft durch das Bürgerliche Gesetzbuch. — Handelt es sich um Nebenämter, für die auf Grund gesetzlicher Bestimmungen keine Genehmigung erforderlich ist, wie für das Amt eines Kirchenältesten in Preufsen, oder um

solche Nebenbeschäftigungen, für welche die Genehmigung allgemein oder in gewissem Umfange im voraus erteilt ist, z. B. bei dem Privatunterricht in Baden oder beim Unterricht an Fortbildungschulen in Preufsen, so sind die Lehrer zumeist zu einer Anzeige bei der vorgesetzten Dienststelle verpflichtet. In Bayern genügt nach der Verordnung vom 10. März 1868 die Anzeige bei der nächstvorgesetzten Behörde auch in anderen Fällen, so für alle diejenigen Lehrer, welche bei einer Korporation, einem Verein, einer Gesellschaft oder Genossenschaft, einer Stiftung oder Wohltätigkeitsanstalt oder bei einem Institut zu Bildungszwecken in den Vorstand, Verwaltungsausschufs oder eine sonstige Funktion eintreten, oder welche ein Schiedsrichteramt, eine Testamentsvollstreckung u. dergl. übernehmen.

Für den Privatunterricht der Lehrer bestehen in den einzelnen Staaten sowie in den verschiedenen Regierungsbezirken Preufsens und Bayerns recht abweichende Bestimmungen. In einigen Staaten hat man für die Zahl der Privatstunden eine feste Grenze gezogen. So dürfen die Lehrer in Sachsen-Weimar nach Artikel 11 der Ausführungsverordnung zum Volksschulgesetze vom 24. Juni 1874 wöchentlich 16 Privatstunden erteilen. In München ist für Lehrer die Erteilung von Privatunterricht mit Genehmigung des Oberlehrers bis zur Gesamtzahl von 40 (bei Lehrerinnen 38) wöchentlichen Stunden einschliefslich des öffentlichen Unterrichts statthaft; weitergehende Anträge hängen von der Genehmigung der Landesschulkommission ab. Anderwärts geht man nicht so weit. In der Stadt Altenburg (Sachsen) sind z. B. nach einem genehmigten Ortsstatut nur 6 Privatstunden wöchentlich zugelassen. — Allenthalben sucht man jedoch zu verhüten, dafs diese Nebentätigkeit zu einer handwerksmäfsigen, lediglich auf Erwerb gerichteten Beschäftigung ausarte, weshalb man den Lehrern vielfach auch die Benutzung der Schulzimmer verwehrt, damit nicht der Anschein erweckt werde, als ob der Privatunterricht eine von der Schule hervorgerufene oder begünstigte Einrichtung sei.

3. Die Ausübung ist zulässig. Hier kommen zunächst solche Ämter in Frage, für die keine Genehmigung erforderlich ist. Dies sind z. B. die Ämter eines Reichstags- oder Landtagsabgeordneten, in Preufsen das Amt eines Kreistagsabgeordneten, eines Ältesten im evangelischen Gemeindekirchenrat oder eines Gemeindevertreters in der evangelischen Kirche, eines Kirchenvorstehers oder Gemeindevertreters in der katholischen Kirche. — Hierzu gehört ferner die Bewirtschaftung der Dienstgrundstücke, die sehr wünschenswerte Mitarbeit der Lehrer auf landwirtschaftlichen Nebengebieten wie Obstbaum-, Bienen- und Geflügelzucht. In den preufsischen Schullehrerseminaren wird nach den neuen Lehrplänen vom 1. Juli 1901 ausdrücklich »landwirtschaftlicher Unterricht« erteilt. — Ferner bedürfen die Lehrer zu schriftstellerischer Tätigkeit keiner besonderen Genehmigung, solange diese nicht zu einer dauernden und gegen Entgelt ausgeübten Tätigkeit wird und es sich nicht um die Herausgabe von Zeitschriften handelt.

Unter den üblichen Vorbehalten wird auch die Genehmigung für gewisse öffentliche Ämter und Ehrenämter ausgesprochen werden können, wie für das Amt eines Waisenrats, Vormunds, Gegenvormunds, Pflegers, Schiedsmanns (in Preufsen), Friedensrichters (in Sachsen-Weimar), wobei die Mitwirkung der Lehrer schon vom erziehlichen Standpunkte oder wegen ihrer Vertrautheit mit den örtlichen Verhältnissen nur erwünscht sein kann. — Die Übernahme der Ämter und Beschäftigungen kann auch im öffentlichen Interesse liegen, oder es kann sich um die Förderung von Wohlfahrtsbestrebungen handeln. Hier sei genannt das Amt eines Standesbeamten, des Verwalters einer Postagentur oder einer Posthilfsstelle, das Amt eines Gemeindeschreibers, das in den östlichen Provinzen Preufsens, in Bayern*) und in den thüringischen Staaten vielfach noch von Lehrern wahrgenommen wird, ferner die Armenpflegeschreiberei in Bayern, d. h. die Schreibereien des Armenpflegschaftsrates, die ehedem den mit dem Gemeindeschreiberdienste von Amtswegen bekleideten Schullehrern oblag und auch jetzt gewöhn-

*) In Bayern war die Gemeindeschreiberei bis zum Jahre 1898 Gegenstand des Seminarunterrichts. Die Verpflichtung der Lehrer zur Übernahme der Gemeindeschreiberei hat seit der Gemeindeordnung vom 29. April 1869 aufgehört.

lich dem Gemeindeschreiber aufgetragen wird, ferner die Fertigstellung von Schul-, Kirchen- und Gemeinderechnungen, das Amt eines Schriftführers in Vaterländischen Frauenvereinen, eines Bücherwarts bei Volksbibliotheken u. a. In Württemberg dürfen die Lehrer auch Feldmesserei betreiben. — Ferner das grofse Gebiet der unterrichtlichen Nebenbeschäftigungen, als da sind Unterricht an Privatschulen, an mittleren und höheren öffentlichen Schulen, an Fortbildungsschulen, Religionsunterricht für konfessionelle Minderheiten, Privatunterricht an einzelne in Wissensfächern oder in der Musik. — Auch die Leitung verschiedener Kurse gehört hierher, z. B. von Zeichenkursen, von Jugendspielen, für Knabenhandarbeit, zur Heilung von Sprachgebrechen, zur Erlernung der Stenographie. — Wenn es sich um die Genehmigung zur Leitung von Gesangvereinen handelt, ist oft Vorsicht angebracht, da der Lehrer hierbei leicht in eine Welt hineingerät, der er besser fern bliebe. — Schliefslich seien hier noch kirchliche Ämter erwähnt, wie das Organistenamt, die Leitung der Kirchenchöre, die Abhaltung des sog. Lesegottesdienstes. Wir haben es hier aber nur mit dem Organistenposten als Nebenamt zu tun, denn bei dem dauernd vereinigten Schul- und Kirchenamte wird die Genehmigung zur Übernahme der kirchlichen Funktionen bereits bei der Übertragung des Schulamts ausgesprochen. Im Interesse des gottesdienstlichen Lebens der Gemeinden ist es zu bedauern, dafs die Zahl der des Orgelspiels kundigen Lehrer zurückgeht. Die Kirche dürfte aber selbst die Schuld daran tragen, weil sie den Lehrer zuviel Dienst auferlegt, ihnen oft die Erholungsreisen während der Ferien unmöglich macht und — die Kunstfertigkeit des Lehrers im allgemeinen viel zu gering bewertet.

Erfordernis bleibt bei der Erteilung der Genehmigung in allen diesen Fällen die gewissenhafte Prüfung, ob die Voraussetzungen dafür gegeben sind, dafs der Lehrer sein Hauptamt nicht vernachlässigen werde; und für die Ortsschulbehörden entsteht die Verpflichtung, den Lehrer in dieser Hinsicht zu überwachen und sich ergebende Unzuträglichkeiten an geeigneter Stelle zur Sprache zu bringen.

4. Die Ausübung ist bedenklich oder unwürdig. An der Grenze zwischen dem vorigen und diesem Abschnitt wird das Amt eines Kassenrendanten Platz finden können. Die Gefahr, die für manchen in der Verwaltung einer Kasse liegt, hat den preufsischen Unterrichtsminister im Jahre 1886 veranlafst, darauf hinzuweisen, wie bedenklich diese Genehmigung ist, und anzuordnen, dafs sie nur ausnahmsweise erteilt werden darf. Anderseits ist in Preufsen die Übernahme von Vorstands-, Schriftführer- und Kassenführerfunktionen bei den Raiffeisenschen Darlehnskassen gestattet, weil es sich hier um ein soziales und öffentliches Interesse handelt.

Unwürdig des Lehrerstandes sind die Küstergeschäfte.

In vielen deutschen Staaten hat man mit dem alten Küsterlehrer längst aufgeräumt und damit die niederen Küsterdienste beseitigt, so in Sachsen, Württemberg, Baden, Hessen, Sachsen-Weimar, Braunschweig, Sachsen-Meiningen, Sachsen-Altenburg, Sachsen-Koburg-Gotha, Anhalt, Schwarzburg-Rudolstadt, Reufs j. L., oder sie ist doch in das Belieben der Lehrerschaft gestellt. — In Preufsen wurde schon durch die Kabinettsorder vom 8. November 1835 bestimmt, dafs die Trennung des bisher verbundenen Kirchen- und Schulamtes nach Möglichkeit zu veranlassen sei. Gleichwohl ist bisher nur ein langsamer Fortschritt zu verzeichnen, wenngleich der Ministerialerlafs vom 20. Februar 1900 die Regierungen anwies, von Fall zu Fall, sobald sich Gelegenheit bietet, auf eine vollständige Abtrennung der niederen Küsterdienste Bedacht zu nehmen. Während der Beratung über das preufsische Schulunterhaltungsgesetz vom 28. Juli 1906 wurde dem Abgeordnetenhause der Antrag unterbreitet, in dem Gesetze möge festgesetzt werden, dafs überall, wo ein Kirchenamt mit dem Schulamt dauernd vereinigt ist, eine Auseinandersetzung über das Vermögen auf der Stelle stattfinden soll. Der Antrag ist erfolglos geblieben; der § 30 des Gesetzes trifft nur Bestimmung über das Verfahren bei der Trennung.

Auch in Bayern wurde bei Beratung des Schulbedarfgesetzes vom 28. Juli 1902 die sofortige Trennung aller niederen Kirchendienste (Mesner, Kirchner, Kantor,

Organist, Chorregent) von den Schuldiensten beantragt. Dem Antrage konnte aus finanziellen Rücksichten nicht entsprochen werden. Es wurde daher bloſs die Trennung des Mesnerdienstes beschlossen, und auch diese nur von Fall zu Fall nach Maſsgabe der zur Verfügung gestellten Mittel. — Evangelische wie katholische Lehrer aller deutschen Staaten, in denen noch ein Küsterdienst für die Lehrer besteht, sind darin einig, daſs die Standesehre die endliche Aufhebung von Verrichtungen und Arbeiten gebieterisch fordert, die zu den ärgsten Miſshelligkeiten zwischen Lehrern und Geistlichen Anlaſs geben und den Lehrer zu der Stellung eines Dienstboten herabwürdigen. Je eher dieser traurige Rest des Mittelalters von der Bildfläche verschwindet, desto besser. Gleichwohl ist noch in der Gegenwart in manchen Köpfen die Vorstellung von dem alten Küsterlehrer so lebendig, daſs Lehrerstellen, mit denen das Küsteramt verbunden ist, als »Küsterlehrerstellen« ausgeschrieben werden, wie man wiederholt lesen kann.

Unvereinbar mit der Stellung eines Lehrers sind auch alle Beschäftigungen, die unter den Gewerbebetrieb fallen, mit Ausnahme des im vorigen Abschnitt erwähnten Privatunterrichts, der sich, sofern er auf Erwerb gerichtet ist und gegen Bezahlung erfolgt, auch bei Lehrern an öffentlichen Schulen als Betrieb eines Gewerbes charakterisiert. — In Preuſsen wurde die Ausübung verschiedener Gewerbe den Lehrern schon in dem von Friedrich d. Gr. erlassenen General-Land-Schulreglement vom Jahre 1763 verboten, und der Ministerialerlaſs vom 14. April 1841 bezeichnete die Erteilung der Konzession zur Schankwirtschaft, Krämerei u. dergl. an die Ehefrau eines Lehrers als bedenklich, so daſs sie wohl besser ganz unterbliebe. In gleicher Weise wurden in Bayern als gänzlich unzulässige und mit der Stellung eines öffentlichen Lehrers unvereinbare Nebengeschäfte erklärt: das Bierschenken durch Kurfürstliche Entschlieſsung vom 30. Juli 1801, der Betrieb von Kramläden und ähnlichen Nebengewerben durch Pfälzische Regierungs-Entschlieſsung vom Jahre 1827, auch der gewerbsmäſsige Handel mit musikalischen Instrumenten von derselben Behörde im Jahre 1864. In Hessen schritt die oberste Schulbehörde im Jahre 1898 gegen diejenigen Volksschullehrer ein, die unter dem Namen ihrer Frauen Weinhandel betrieben. — Unter den Gewerbebetrieb fallen auch die Agenturgeschäfte, deren Ausübung den Lehrern in manchen Staaten bereits gänzlich untersagt, in anderen, wie Preuſsen, nur ausnahmsweise gestattet ist; aber auch hier sind ausländische Agenturen und solche in Auswanderungsangelegenheiten verboten. Ein unwürdiges Nebengeschäft diese Agenturen! Und doch lassen sich so manche Lehrer trotz des Verbotes durch verlockende Angebote zur heimlichen Fortführung einer Agentur verleiten, oder sie betreiben Agenturgeschäfte ohne Erlaubnis, bis der in seinem Erwerb geschädigte Agent den Lehrer zur Anzeige bringt. — Als eine für Lehrer nicht angemessene Beschäftigung wurde in Preuſsen durch Erlaſs vom 5. September 1900 auch das Amt eines Auktionators bezeichnet. — Unter die Gewerbeordnung fällt auch die Beschäftigung des Lehrers als Fleischbeschauer. Die zur Vorbereitung auf die Prüfung für dieses Amt erforderliche Zeit wird der Lehrer nützlicher verwenden können, zumal die neuen Prüfungsvorschriften, die in Ausführung des Reichsgesetzes vom 3. Juni 1900 erlassen worden sind, an den Fleischbeschauer hohe Anforderungen stellen und sich heute für jeden Beschaubezirk auch andere geeignete Personen finden dürften. — Als Ausübung eines Gewerbes stellt sich auch die Ausübung ärztlicher Tätigkeit dar, mit der sich leider immer noch manche Lehrer befassen, wie sich u. a. aus den in der Medizinalabteilung des Preuſsischen Kultusministeriums bearbeiteten Berichten über das Sanitätswesen des Preuſsischen Staates (Berlin, Richard Schoetz) zur Genüge ergibt. Kein Wunder bei der gewaltigen Verbreitung der ausführlichen Handbücher der Naturheilmethode. Bis in die neueste Zeit hinein (die Preuſsische Regierung in Minden noch im Jahre 1896) haben sich daher die Schulaufsichtsbehörden wiederholt veranlaſst gesehen, den Lehrern die Ausübung jeder ärztlichen Tätigkeit ausdrücklich zu untersagen, sowie auch jeden Vertrieb und die Verabreichung von Heilmitteln oder gar von Geheimmitteln. Das Sächsische Kultusministerium hat auch durch Verordnung

vom Jahre 1894 die Leitung der sog. Naturheilvereine seitens der Lehrer sowie deren hervorragende Beteiligung an solchen Vereinen als nicht erwünscht bezeichnet. — In einem Falle wird jedoch die Ausübung des Handels von den Schulbehörden geduldet, wenn es sich um die Beschaffung von Lernmitteln für die Schulkinder durch den Lehrer handelt. Dieser Zwischenhandel wird in Preufsen jedoch nur da zugelassen, wo die Kinder wirklich auf anderem Wege nicht zu Lernmitteln gelangen können. Bedingung ist die Abgabe zum Selbstkostenpreise. — Als unwürdig und als eine Erniedrigung und Demütigung des ganzen Lehrerstandes wird von den jüdischen Lehrern mit Recht der Schächterdienst empfunden, der ihnen mehrfach noch zugemutet wird.

5. Die Ausübung ist unzulässig. Es bleiben schliefslich noch einige Ämter zu erwähnen, von denen die Volksschullehrer ausgeschlossen sind. Dies sind in Preufsen zunächst die Ämter in der Gemeindevertretung, nämlich das Amt eines Stadtverordneten, eines Magistratsmitglieds, eines Gemeindeverordneten, eines Gemeindevorstehers, und zwar gemäfs den Bestimmungen der Städteordnung und der Landgemeindeordnungen. Hierzu tritt die Mitgliedschaft im Kreisausschufs. — Eine Ausnahme macht hier die Provinz Hannover, wo die Volksschullehrer zu Bürgervorstehern, d. h. Stadtverordneten wählbar sind. Lehrer an mittleren und höheren Schulen können dagegen in Preufsen zu Stadtverordneten gewählt werden, ohne Rücksicht auf ihren Bildungsgang, da der Charakter der Schule entscheidend ist. Im Königreich Sachsen ist die Übernahme eines Stadtverordnetenmandats durch Volksschullehrer zulässig; für die Genehmigung ist der Bezirksschulinspektor zuständig. — Auch zu dem Amte eines Schöffen und Geschworenen können Volksschullehrer in Preufsen nach den gesetzlichen Bestimmungen nicht berufen werden. — Ämter und Beschäftigungen, die in den verschiedenen Staaten auf dem Verordnungswege als gänzlich unzulässig bezeichnet worden sind, haben bereits im vorhergehenden Abschnitte Erwähnung gefunden. —

Noch sind die Nebenämter und Nebenbeschäftigungen bei den Volksschullehrern aus leicht begreiflichen Gründen nicht entbehrlich. Die letzten 100 Jahre bedeuten aber auch hier einen gewaltigen Fortschritt. Möchte es der Weiterentwicklung des aufstrebenden Standes beschieden sein, sich von den bisherigen Hemmnissen immer mehr frei zu machen, damit der Volksschullehrer der Zukunft etwaige Nebentätigkeit unabhängig von finanziellen Rücksichten lediglich nach seinen persönlichen Neigungen oder doch nur auf seinem ureigensten Gebiete zu suchen in der Lage ist.

Literatur: K. Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2. Aufl. Hannover und Berlin 1898. — Fr. Kumm, Die Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienste. Bielefeld 1890. — Fr. Körnig, Die Nebenämter und Nebenbeschäftigungen der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen in Preufsen. Leipzig 1903.

Arnsberg. Fr. Körnig.

Neckerei

Den Übergang von heiterer Ausgelassenheit, die jedem gesunden Kinde von Natur eigen ist, zu den Anwandlungen boshafter Laune und roher Schadenfreude bilden feine, schwer unterscheidbare und darum schwer zu kennzeichnende Seelenzüge, deren einer mit dem Namen Neckerei belegt wird. Sie kann Ausdrucksmittel der Zuneigung oder Abneigung, des Frohsinns oder des Murrsinns sein; entspringt sie aus einem liebenswürdigen, wohlwollenden Gemüte, so nennt man sie Schelmerei, hat sie ihren Ursprung in schadenfroher Absichtlichkeit und hartherziger Gesinnung, so bezeichnet man sie als boshafte Neckerei. Da jene als Vorstufe dieser von Bedeutung ist, darf man sie bei der Beurteilung der fehlerhaften Eigenschaften des Kindes nicht aufser acht lassen. Neckerei äufsert sich als Zupfen, Kitzeln, Hänseln, Foppen, Kichern, witzige Anspielung, verhaltenes Spottlachen, Schabernack, Quälerei, Hohn, lüsterne Mifshandlung u. dergl., kann also in Worten, Gebärden und Handlungen zu Tage treten. Eng verwandt ist sie mit Scherz und Witz auf der einen, Schadenfreude und Bosheit auf der andern Seite. Dauert die Lust an Neckereien unverändert lange an und wird sie nicht zeitig genug durch das Gefühl der Ermüdung abgelöst,

so hat man sie, wie Emminghaus mit Recht betont, als pathologische Erscheinung zu betrachten. Hierher gehören alle Neckereien, die einer Mifshandlung oder tückischen Quälerei gleichkommen und auf ein von krankhaften Gelüsten und Trieben beherrschtes Geistes- und Gemütslebens schliefsen lassen (rohe Behandlung, Grausamkeit, Lust an Blutvergiefsen, »lüsternes Malträtieren kleiner Kinder, schwach- und blödsinniger Erwachsener, kleiner Tiere« (Emminghaus). Kennzeichnend für die Seelenverfassung neckischer Menschen ist aufser dem Vorwalten der Lustvorstellungen die Abstumpfung des Mitgefühls und der Mangel an Selbstbeherrschung. Verstöfst Neckerei gröberer Art äufserlich gegen die Vorschriften der Wohlanständigkeit, so steht sie nach ihren inneren Beweggründen in scharfem Gegensatze zu den Forderungen der Sittlichkeit (Lieblosigkeit, Hartherzigkeit, Grausamkeit, Tücke, Schadenfreude!). Zur liebenswürdigen Neckerei ist mehr das weibliche Geschlecht, zu grober mehr das männliche geneigt; besonders deutlich tritt die Neigung dazu in den Flegeljahren bei Knaben hervor. — In erziehlicher Hinsicht verdient zunächst Niemeyers Wort Berücksichtigung: »Es ist nicht nötig, jede Äufserung von Witz, jede Bemerkung des Lächerlichen zu tadeln oder gar zu unterdrücken und den Stachel einer feinen Satire abzustumpfen.« Zur Erwägung sei aufserdem die Ansicht Jean Pauls in der »Levana« empfohlen: »Gerade unter den Scherzen wuchert die stille Kraft des Herzens fort. — Lasset die lieblich neckenden Kinder sich recht untereinander auslachen.« In Bezug auf die liebenswürdige Schelmerei, die nach dem Ausdruck der Mad. de Staël selbst dem Wohlwollen eine pikante Art des Ausdrucks verleiht, erscheinen die Ratschläge Niemeyers und Jean Pauls vollkommen berechtigt. Rohe Neckerei hingegen darf der Erzieher nie ungeahndet lassen; diese frifst an den Nährwurzeln der sittlichen Persönlichkeit und mufs durch umsichtige geistig-sittliche Führung (Steigerung des Mitgefühls) unmöglich gemacht oder, wenn sie sich äufsert, schon in den ersten Anfängen mit allen Mitteln der Belehrung und Gewöhnung, unter Umständen auch durch stenge Bestrafung ausgerottet werden. Wo tückische Neckereien aus geistiger und sittlicher Verwahrlosung hervorgehen, halten wir Entfernung aus dem häuslichen Erziehungskreise und Unterbringung in eine Erziehungs- und Heilanstalt unter allen Umständen für geraten.

Literatur: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung usw. — Jean Paul, Levana. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Neid

Ursprünglich bedeutete das Wort Neid dasselbe wie Anstrengung, Wetteifer. Im Laufe der Jahrhunderte hat es eine Umprägung erfahren und bezeichnet gegenwärtig (nach Grimm, Deutsches Wörterbuch) eine gehässige, innerlich quälende Gesinnung, das Mifsvergnügen, mit dem man die Wohlfahrt und die Vorzüge anderer wahrnimmt, sie ihnen mifsgönnt, mit dem meist hinzutretenden Wunsche, sie zu vernichten oder selbst besitzen zu können. Chr. Wolff (Vernunft. Gedanken an Gott § 460) nennt den Neid »das Mifsvergnügen über der anderen Glück« und leitet ihn wie die Mifsgunst aus dem Hasse ab. Kant beurteilt ihn (Sämtl. Werke 5, 296 ff.) als den »Hang, das Wohl anderer mit Schmerz wahrzunehmen, obwohl dem seinigen dadurch kein Abbruch geschieht, der, wenn er zur Tat umschlägt, qualifizierter Neid, sonst aber nur Mifsgunst heifst,« und sieht in ihm eine »indirekt bösartige Gesinnung, nämlich einen Unwillen, unser eigenes Wohl durch das Wohl anderer in Schatten gestellt zu sehen.« Engel (Engels Werke 7, 765) läfst den Neid aus der Selbstsucht, die Mifsgunst aus der Feindschaft hervorgehen. Goethe unterscheidet ihn (Sämtl. Werke 48, 58) vom Hasse folgendermafsen: »Der Hafs ist ein aktives Mifsvergnügen, der Neid ein passives; deshalb darf man sich nicht wundern, wenn der Neid so schnell in Hafs übergeht.« La Bruyère huldigt in seinem Werke: »Die Charaktere« einer ähnlichen Ansicht, indem er schreibt: »Neid und Hafs sind stets beisammen und steigern sich gegenseitig in einem und demselben Gegenstande, und sie sind nur dadurch unterscheidbar, dafs der eine sich an die Person, der andere

an den Stand und die Stellung hält.« Rochefoucauld, der den Neid als eine »scheue und verschämte Leidenschaft, einen Ingrimm, der das Gut anderer nicht leiden kann,« betrachtet, hält den Neid für unversöhnlicher als den Hafs (Maximes et. Pens. 27, 28, 324). Schopenhauer bringt ihn in Beziehung zur Schadenfreude und äufsert sich wie folgt: »Neid zu empfinden, ist menschlich, Schadenfreude zu geniefsen, teuflisch.« Die Bedeutung des Neides für die sittliche Entwicklung der Menschennatur würdigt Lauckhardt (Katechismus des Unterrichts usw. S. 61) treffend mit den Worten: »Neid ist einer der verderblichsten Fehler, der schwer auszurotten ist. Er gibt sich am augenfälligsten auf dem Gesichte des Neidischen kund und ist ein Unbehagen über das Glück und die Vorzüge anderer, welches, in Schadenfreude und Böswilligkeit ausartend, den Charakter bis auf den Grund verdirbt.« Herbart hält die Züge des Neides bei Kindern für sehr bedenklich, »sobald sie nicht mehr einzeln stehen, nicht durch vorherrschendes Wohlwollen aufgewogen werden.« (Aphorismen zur Pädagogik. Siehe Joh. Friedr. Herbarts Pädagog. Schriften. Herausgegeben von Dr. Friedr. Bartholomäi 2. Bd. S. 410.) Zuweilen zeigt sich Neid als das »drückende Gefühl verletzter Eitelkeit, es anderen nicht gleichtun oder zuvortun zu können.« (Rochefoucauld.) Unter dem Einflusse lebhafter Phantasietätigkeit gewinnt er leicht krankhaftes Gepräge. Wie sehr er an der Urteilsfähigkeit zehrt und wie nahe er der absichtlichen Entstellung der Wahrheit verwandt ist, welche innigen Beziehungen zwischen ihm und der Eifersucht, der Heuchelei und Heimtücke obwalten, sei noch der Vollständigkeit halber hinzugefügt. Hervorgehoben sei aber auch, dafs Neid in manchen Fällen, besonders bei ehrlichen, kraftvollen Naturen, ein Sporn zu erhöhter Tätigkeit sein kann. Die ersten Anfänge des Neides entwickeln sich unter dem Einflusse verkehrter Familienerziehung. Kellner, der in seinen »Aphorismen« (Nr. 144) als die Begleiterscheinungen des Neides »den stillen Ingrimm, bittersüfses Lächeln und heuchlerische Worte« anführt, behauptet, dafs dieses »Erdübel des Menschen« am leichtesten da entsteht und wuchert, wo man der Jugend nicht früh genug Entsagung und Selbstaufopferung, idealen Sinn und »Heimweh nach den Wohnungen des ewigen »Friedens« in das Herz gepflanzt hat. Dafs aufserdem Lob und Tadel an unrechter Stelle, Anstachelung des Ehrgeizes, ungerechte Bevorzugung, überschwengliche Würdigung materieller und Hintansetzung ideeller Güter, Gewöhnung an die Beurteilung der Menschen und Dinge nach dem äufseren Scheine usw. der Entstehung und Entwicklung des Neides vorarbeiten bez. sie begünstigen, ist eine allgemein anerkannte Tatsache. Wie sind neidische Kinder zu bessern? Niemeyer schlägt vor (Grundsätze der Erz. u. d. Unterrichts S. 163) »Anregung der Scham vor dem Verdachte, neidisch zu sein,« Erwärmung der Herzen für die Menschenliebe, lebendige Darstellung des Verächtlichen, das im Neide liegt. Herbart empfiehlt (a. a. O. S. 409) strengen Tadel und Beschämung, warnt aber zugleich, den Neid zu reizen. Lauckhardt (a. a. O. S. 61) rät, jede passende Gelegenheit zu benutzen, die Kinder »Mitleid und Mitfreude empfinden zu lassen, ihnen die Torheit und Verächtlichkeit des Neides und seiner Ausartungen — nicht mit Zanken und Vorpredigen, sondern — kurz und eindringlich, am besten an lebendigen Beispielen zu zeigen« und für guten Umgang und gute Gesellschaft zu sorgen. Alle diese Vorschläge halten wir für sehr beachtenswert, doch meinen wir, dafs ein so tief wurzelndes und in seinen Folgen so verhängnisvolles Übel noch schärfer und wirkungsvoller gefafst werden müsse, und empfehlen 1. die umsichtige Änderung des Gedankenkreises dergestalt, dafs, da der Neid die besten Beobachtungen macht und die schlechtesten Schlüsse zieht, durch strenge Zucht des Geistes das Kind befähigt wird, die Unrichtigkeit seiner Schlufsfolgerungen einzusehen und den sachwürdigen Mafsstab an sinnliche Güter und geistige Vorzüge anzulegen; 2. die Steigerung der Begeisterung für den Dienst des Ideals, der allem Neide die Nährwurzeln abreifst; 3. vor allem eine gewissenhafte Schulung des Willens, die den Zögling befähigt, je länger je mehr dem Übel aus eigenem Antriebe und mit eigener Kraft zu begegnen und sich selbst Gesetzgeber zu werden. Also mehr Einsicht, mehr Be-

geisterung, mehr Willensstärke — diese mächtige Drei, zur edeln Einheit verschmolzen, birgt in sich das beste Verhütungs- und Bekämpfungsmittel des Neides, dieses Seelenfiebers aller Kleinlinge und Schwächlinge.

Leipzig. Gustav Siegert.

Neigungen

s. Trieb

Nervensystem

1. Anatomische Unterschiede des kindlichen vom erwachsenen. 2. Physiologische und psychophysiologische Unterschiede. 3. Allgemeine Maximen für die Behandlung im Kindesalter. 4. Spezielle Krankheiten im Kindesalter.

1. Anatomische Unterschiede. Von hervorragender Bedeutung, auch für den Pädagogen, ist vor allem die Tatsache, dafs das kindliche Nervensystem im Augenblick der Geburt in seinen zentralen Teilen noch lange nicht vollständig entwickelt ist, jedenfalls weniger entwickelt ist als alle anderen Organsysteme (abgesehen vielleicht von dem Genitalsystem). Ganz im groben spricht sich dies schon darin aus, dafs das Gehirngewicht des neugeborenen Kindes weniger als ein Drittel des Gehirngewichtes des Erwachsenen beträgt. Die folgende Tabelle gibt hierüber nähere Auskunft.

Neugeboren 330—360 g,
dreimonatig über 500 g,
halbjährig 700 g,
einjährig 850 g,
zweijährig 1000 g,
zehnjährig 1200—1300 g.

Dagegen beträgt das sog. relative Hirngewicht bei dem Neugeborenen $^1/_6$—$^1/_{10}$, ist also viel höher als bei den Erwachsenen ($^1/_{50}$—$^1/_{32}$).

Das Maximalgewicht des Gehirns wird erst nach der Pubertät erreicht.

Das Hirngewicht des neugeborenen Knaben ist um etwa 10 g schwerer als dasjenige des neugeborenen Mädchens. Mit zunehmendem Wachstum wird diese Differenz immer gröfser.

Das Rückenmarksgewicht beträgt bei dem Neugeborenen 3—5 g, bei dem Erwachsenen ca. 30 g. Die Entwicklung des Rückenmarks ist also bei dem Neugeborenen relativ noch mehr zurückgeblieben als die Entwicklung des Gehirns.

Im Gehirn selbst ist die Entwicklung der einzelnen Teile sehr ungleichartig. Die zentralsten Teile vollenden ihre Entwicklung zuletzt. Zu diesen gehört vor allem die Hirnrinde, d. h. die graue, aus Nervenfasern und Ganglienzellen bestehende Schicht, welche das Grofshirn allenthalben überzieht. So ist die Furchung der Grofshirnoberfläche bei dem neugeborenen Kind noch nicht völlig abgeschlossen (Pfister).

Noch wesentlichere Unterschiede ergeben sich bei der histologischen Untersuchung. Weder die Ganglienzellen noch die Nervenfasern*) haben bei dem Neugeborenen bereits sämtlich ihre definitive Form und Struktur. Namentlich entbehren viele Nervenfasern noch der sog. Markscheiden. Die grofse Nervenfaserbahn z. B., welche die bewufsten Bewegungsimpulse aus der Hirnrinde zu den Muskeln (bezw. zunächst zum Rückenmark) leitet, umhüllt sich erst kurz vor der Geburt, bei manchen Tieren sogar erst nach der Geburt mit Markscheiden und vollendet damit ihre Entwicklung. Die erste sensible Bahn zur Grofshirnrinde ist schon im 8. Foetalmonat »markreif«. Noch erheblich länger zögern mit dem Abschlufs ihrer Entwicklung die Nervenfaserbahnen, welche die einzelnen Bezirke der Hirnrinde untereinander verknüpfen, die sog. Assoziationsbahnen. Bei dem Neugeborenen bestehen diese gröfstenteils noch aus nackten und daher funktionsunfähigen Fasern. Erst langsam umkleiden sich diese Assoziationsfasern während der ersten Lebensjahre mit den sog. Markscheiden und werden dadurch funktionsfähig. Erst zur Zeit der beginnenden Pubertät ist dieser Prozefs völlig abgeschlossen. Flechsig hat speziell nachgewiesen, dafs die Entwicklung der Markscheiden und der Grofshirnwindungen bestimmten Gesetzen folgt. Am frühesten reifen die Assoziationsfasern der Riechsphäre. Im 2. Lebensmonat gehen bereits sowohl von der Seh- und Hörsphäre wie von der sog. Körperfühlsphäre (hintere Zentralwindung) zahlreiche markhaltige Asso-

*) Dies gilt übrigens auch von den peripherischen Nerven.

ziationsfasern aus. Im Balken sind in der 6. Lebenswoche nur Fasern, welche den Zentralwindungen entsprechen, markhaltig.

Die charakteristischen Pyramidenzellen der Hirnrinde sind bei dem Neugeborenen noch sehr spärlich, und selbst bei dem einjährigen Kind finden sich noch viele unvollkommen entwickelte Zellen.

2. Physiologische und psychophysiologische Unterschiede. Diese ergeben sich unmittelbar aus den anatomischen. Zahlreiche Bahnen sind bei dem Neugeborenen noch nicht funktionsfähig und zwar vorzugsweise diejenigen Bahnen, welche die einzelnen Bezirke der Hirnrinde untereinander verbinden. Die Ganglienzellen der Hirnrinde sind zum Teil schon vollständig entwickelt. Empfindungen und einfache Erinnerungsbilder oder Vorstellungen stellen sich daher alsbald ein. Auch einfache Bewegungen können bei dem menschlichen Neugeborenen, da die Bahn der bewufsten Bewegungen (s. o.) schon entwickelt ist, bereits erfolgen. Hingegen sind die anatomischen Vorbedingungen für die Bildung zusammengesetzter Vorstellungen, für den Ablauf der Ideenassoziation und für die Ausführung zusammengesetzter bewufster Bewegungen noch sehr ungenügend erfüllt, weil die erwähnten Assoziationsfasern noch nicht wenig entwickelt sind. Erst mufs die anatomische Entwicklung der einzelnen Bahn vollendet sein, dann erst kann ihre Verwendung beginnen. Diese Verwendung ist mit dem identisch, was die neuere physiologische Psychologie als Abstimmung auf eine bestimmte Erregung bezeichnet. Alles Lernen beruht auf solchen Abstimmungen. Diese Abstimmungen sind auch mit dem Mikroskop nicht nachzuweisen; wir müssen nur auf Grund psychophysiologischer Beobachtungen schliefsen, dafs sie existieren. Das kindliche Nervensystem durchläuft also in psychophysiologischer Beziehung zwei Phasen, zuerst die Phase der anatomischen Entwicklung und dann die Phase der physiologischen (für die Hirnrinde psychophysiologischen) Abstimmung. Bei der Geburt ist für viele Elemente die erste Phase bereits vollendet, für andere, so namentlich für die Assoziationsfasern noch nicht. Wahrscheinlich sind erst gegen Schlufs des vierzehnten Lebensjahres alle Elemente in die zweite Phase eingetreten.

Auf die ungenügende anatomische Entwicklung wäre die interessante Tatsache zurückzuführen, dafs beispielsweise die motorische Region des neugeborenen Hundes bis zum 9. oder 10. Tag für den elektrischen Strom nicht erregbar ist. Allerdings stimmen die experimentellen Ergebnisse in dieser Beziehung noch nicht völlig überein. Sicher steht fest, dafs bei dem menschlichen Neugeborenen die elektrische Erregbarkeit der peripherischen Nerven bis zur 5.—7. Woche auffällig gering ist. Auf sensiblem Gebiet entspricht dem die auffällige Unempfindlichkeit neugeborener Kinder in den 2—3 ersten Lebenswochen gegen starke Schmerzreize. Sehr bemerkenswert ist auch, dafs die reflexhemmenden Centren bei dem neugeborenen Tier noch sehr wenig anspruchsfähig sind.

3. Allgemeine Maximen. Die Pädagogik im weitesten Sinne könnte versuchen, erstens die anatomische Entwicklung und zweitens die physiologische Abstimmung zu beeinflussen. Letzteres ist ohne prinzipielle Schwierigkeit möglich und deckt sich mit der Hauptaufgabe der Pädagogik; die physiologische Psychologie gibt den Schlüssel zur Lösung dieser Aufgabe. Viel aussichtsloser erscheint der erstgenannte Versuch einer Beeinflussung der anatomischen Entwicklung. In der Tat existiert kein Zaubermittel, welches dem Kinde zur Entwicklung von mehr Ganglienzellen und Nervenfasern, als ursprünglich in seinem Nervensystem angelegt sind, verhelfen könnte. Wohl aber vermag eine zweckmäfsige Erziehung eine möglichst ausgiebige und normale und rechtzeitige anatomische Entwicklung der angelegten Elemente, Ganglienzellen und Nervenfasern, sicherzustellen. Sie kann dies 1. durch Zuführung derjenigen Nahrungsmittel, welche zum Aufbau der Elemente des Nervensystems notwendig sind, und Vermeidung derjenigen Nahrungsmittel, welche diesen Ausbau stören, also durch zweckmäfsige Ernährung, und 2. durch eine zweckmäfsige Abmessung von Schonung und Übung für die sich entwickelnden Elemente.

Den Weg der zweckmäfsigsten Ernährung hat uns die Natur selbst gewiesen, indem sie das neugeborene Individuum

auf Milchnahrung und Atmung beschränkte, Milch oder eine in ähnlicher Weise zusammengesetzte Nahrung ist also der anatomischen Entwicklung am günstigsten. Damit stimmt denn auch die chemische Analyse der Elemente des Nervensystems überein, indem sie Eiweifskörper, Fette (in den Markscheiden), Kohlehydrate und Salze, also die Hauptbestandteile der Milch allenthalben nachweist. Die Atmung hat vor allem den für jede Entwicklung unerläfslichen Sauerstoff in ausreichender Weise zuzuführen. Schädliche, d. h. den Aufbau des Nervensystems störende Stoffe sind vor allem solche, welche unmittelbar die Elemente (auch des erwachsenen Nervensystems) verändern. Zu diesen gehört namentlich der Alkohol in jeder Form. Dieser sollte daher bis zum 15. Jahre dem Kinde jedenfalls vollständig vorenthalten werden. Andere Nahrungsmittel wirken mittelbar ungünstig, indem sie die Herztätigkeit und dadurch die für alle Entwicklung notwendige Blutzirkulation stören, oder indem sie die Magendarmtätigkeit und dadurch die Aufnahme der übrigen zweckmäfsigen Nahrungsmittel beeinträchtigen.

Die zweckmäfsige Abmessung von Schonung und Übung ist ganz ebenso bedeutsam. Erwägt man, dafs die zweite Phase der Entwicklung des Nervensystems ganz speziell der Übung oder Abstimmung bestimmt ist, so wird die erste Phase vorzugsweise der Schonung zuzuweisen sein. Ruhe und speziell Schlaf werden daher in den ersten Lebensjahren dem Kinde kaum reichlich genug gegeben werden können. In der Reihenfolge, in welcher die einzelnen Elementengruppen, die sog. Zentren des Nervensystems aus der ersten Phase in die zweite Phase übertreten, ist allmählich der Schonung eine zunehmende Übung zuzufügen.

4. Krankheiten des Nervensystems im Kindesalter. Diese zerfallen nach ihrem zeitlichen Auftreten in a) Abnormitäten der ersten Anlage, b) Störungen der Entwicklung, c) Krankheiten der fertigen Elemente.

Abnormitäten der ersten Anlage (a) kommen am häufigsten auf Grund erblicher Belastung vor. Sie zeigen sich in bestimmten Abnormitäten der Entwicklung und der definitiven Ausbildung des Nervensystems bezw. der von ihm abhängigen Körperteile. Man bezeichnet diese Abnormitäten als Degenerationszeichen. Ihre Summe wird auch als Degeneration in neuropathologischem Sinne bezeichnet. Diese Degeneration äufsert sich erfahrungsgemäfs auch darin, dafs unverhältnismäfsig leichte Schädlichkeiten die weitere Entwicklung der Elemente stören oder die fertigen in Krankheit versetzen: sie schafft also eine Prädisposition für die unter b und c aufgeführten Krankheiten. Störungen der Entwicklung (b) können durch mannigfache Schädlichkeiten bedungen werden, so namentlich durch unzweckmäfsige, mangelhafte oder schädliche Ernährung, organisierte oder nicht-organisierte Gifte (Infektionen und Intoxikationen), Kopfverletzungen usw. Diese Entwicklungskrankheiten des Nervensystems hinterlassen — auch nach völliger Heilung — eine ähnliche Prädisposition wie die erbliche Belastung. So findet man z. B. nicht selten, dafs nach einem Typhus, welchen ein Kind in den ersten Lebensjahren durchgemacht hat, das Nervensystem für viele Jahre, zuweilen für Lebenszeit für allerhand Krankheiten prädisponiert bleibt: relativ geringe Schädlichkeiten vermögen schwere Krankheiten hervorzurufen. Soweit endlich in den fertigen Elementen des Nervensystems durch irgendwelche Schädlichkeiten Krankheitsbilder hervorgerufen werden, sind sie zur Gruppe c zu rechnen und stimmen in ihren Symptomen und Folgeerscheinungen im allgemeinen mit den analogen Krankheiten des erwachsenen Nervensystems überein.

Von einem anderen Standpunkte kann man die Krankheiten des kindlichen Nervensystems nach der pathologisch-anatomischen Grundlage, nach ihren Hauptsymptomen und nach dem Krankheitssitz einteilen. Danach unterscheidet man funktionelle und organische Krankheiten des Nervensystems. Letztere sind durch nachweisbare Zerstörung der Elemente des Nervensystems, erstere durch Funktionsstörungen bedingt. Für den Pädagogen sind nur diejenigen organischen und funktionellen Krankheiten des Nervensystems interessanter, welche auch seelische Krankheitssymptome hervorrufen. Es sind dies diejenigen

Krankheiten, welche ihren Sitz ausschliefslich oder wenigstens nebenbei auch in der Hirnrinde haben: ohne Hirnrinde keine psychischen Prozesse, ohne Erkrankung der Hirnrinde keine psychischen Krankheitssymptome. Die wichtigsten dieser von psychischen Symptomen begleiteten Krankheiten des Nervensystems sind folgende:

a) mit vorwiegenden psychischen Symptomen 1. Melancholie, 2. Manie, 3. Stupidität, 4. Paranoia hallucinatoria, 5. Paranoia simplex, 6. Debilität, Imbecillität, Idiotie = angeborener Schwachsinn.

b) mit koordinierten körperlichen und psychischen Symptomen 1. Hysterie, 2. Epilepsie, 3. Chorea, 4. Neurasthenie.

Von diesen Krankheiten ist nur der angeborene Schwachsinn stets organisch bedingt. Alle übrigen sind funktionell; doch ist es neuerdings bei Epilepsie und Chorea zuweilen gelungen, mit Hilfe des Mikroskops Veränderungen in den Elementen der Hirnrinde nachzuweisen.

Genaueres über die einzelnen Krankheiten ist in den Spezialartikeln (Melancholie, Manie usw.) nachzulesen.

Literatur: H. Pfister, Das Hirngewicht im Kindesalter. Arch. f. Kinderheilkunde. Bd. 23. — Th. Kaes, Über den Markfasergehalt der Grofshirnrinde eines 1¼jährigen Kindes. Jahrb. d. Hamburg. Staatsanst. Hamburg 1896. Bd. 4. — Flechsig, Gehirn und Seele. Leipzig 1896. — Probst, Gehirn und Seele des Kindes. Berlin 1904. — Mies, Über das Hirngewicht des heranwachsenden Menschen. Korrespondenzbl. d. Gesellsch. f. Anthrop. 1894. — Steiner, Über die Entwicklung der Sinnessphären auf der Grofshirnrinde des Neugeborenen. Sitz.-Ber. d. Ak. d. Wiss. Berlin 1895. — Soltmann, Über die Funktionen des Grofshirns der Neugeborenen. Jahrb. f. Kinderheilkunde. Bd. 9. — A. Westphal. Die elektrischen Erregbarkeitsverhältnisse des peripheren Nervensystems des Menschen im Jugendzustand u. s. f. Arch. f. Psychiatrie. Bd. 26. S. 1. — Ziehen. Entwicklungsgeschichte des Nervensystems (in Hertwigs Handb. d. vergl. Entwicklungsgeschichte). Jena 1905.

Berlin. Th. Ziehen.

Nervosität

s. Neurasthenie

Neugierde

Dem Wortsinne nach ist Neugierde (Neugier) die Gier, das heftige Begehren, etwas Neues, eine Neuerung zu machen oder etwas Neues kennen zu lernen, eine Neuigkeit zu erfahren. Hieraus ergibt sich ihre nahe Verwandtschaft mit Lernbegierde und Wifsbegierde. Während diese bei ihrem Streben einem höheren Zwecke, der Bereicherung des Wissens, der Förderung der geistig-sittlichen Entwicklung, der Erforschung der Wahrheit dient, bemüht sich jene, Neuigkeiten zu sammeln, lediglich um des Neuen willen oder um den Antrieben des Neides und der Klatsch- und Lästersucht zu genügen. Schopenhauer (Psycholog. Bemerkungen § 325 in Parerga und Paralipomena) nimmt als Ursache der Neugierde die Langeweile an, fügt aber gleich darnach einschränkend hinzu: »— wiewohl auch oft der Neid dabei mitwirkt.« An sich, als blofse Äufserung des Wissenstriebes ist Neugierde kein Fehler; erst durch die Art der Benutzung der eingeheimsten Neuigkeiten wird sie dazu. Solange sie sich von feigem Spähertum, listiger Fragesucht, leerer Geschwätzigkeit und geheimnislüsterner »Médisance« fern hält, verdient sie das Lob, das ihr Schopenhauer in den »Aphorismen zur Lebensweisheit« zollt, vollkommen: »Die Begeisterung der Neugier ist so grofs, dafs kraft derselben der Wille dem Intellekt die Sporen in die Seite setzt, welcher dadurch bis zur Erreichung der entlegensten Resultate getrieben wird.« Sobald sie sich aber als niedrige Zutreiberin unedler Lüste und schlimmer Untugenden, besonders des Neides zeigt, Gerechtigkeit und Wohlwollen verletzt, mufs sie als ein beachtenswerter Schaden des Geistes und Gemütes gewürdigt werden. Als Neuigkeitssucht, mit Zerstörungslust verbunden, ist sie nicht blofs sittlich verwerflich, sondern auch pathologisch bedeutsam (als »perverse geistige Strebung«). Im allgemeinen empfehlen wir, die Neugierde der Kinder nicht mit allzu griesgrämischem Auge zu betrachten. Ist doch die Kindheit die Zeit des Einsammelns von Anschauungen und Vorstellungen und als solche allen normal veranlagten Kindern, und zwar in höherem Grade den Mädchen als den Knaben eigen. Das Kind will seinen Gedankenkreis bereichern, seine innere Persönlichkeit ausgestalten, ein Student in des Wortes bester Bedeutung sein. Die Erziehung trage dar-

um der Neugierde gegenüber besonders das Gepräge der Verhütung, verhindere Ausschreitungen und üble Auswüchse und setze dem beharrlichen Streben, alles, auch das, was nicht für Kinderaugen geeignet ist, zu sehen und zu erfahren, passende Schranken. Gerade in dieser Hinsicht liegen aber Familienerziehung und gesellschaftliches Leben noch sehr im argen. Daher die Verfrühung der Genüsse, daher die Altklugheit, daher die Blasiertheit, daher der Lebensüberdrufs und die Verrohung, daher auch ein gut Teil der sittlichen Verkommenheit unserer Kindheit und Jugend! Unsere Kinder sehen alles, hören alles, erfahren alles, geniefsen alles, beschwatzen alles und bekritteln alles, wenn sie noch im Flügelkleide einhergehen; woher sollen sie im Jünglings- und Mannesalter jene Begeisterung und jene keusche Gedanken- und Gefühlsherbheit nehmen, die des erwachsenen Alters schönster Schmuck sind?

Literatur: Grimm, Deutsches Wörterbuch. — Schopenhauer, Parerga und Paralipomena. — F. W. Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Leipzig. Gustav Siegert.

Neugriechisches Schulwesen

1. Rückblick bis zum Jahr 1833. 2. Schulorganisation des Königreichs Griechenland von 1833—1878 und von 1878 bis jetzt. 3. Neugriechisches Schulwesen in der Türkei.

1. Rückblick bis zum Jahr 1833. Unsere Aufgabe umfafst nur das Schulwesen der Neugriechen; das Schulwesen im klassischen Altertum oder zur Zeit des byzantinischen Reichs oder endlich zur Zeit der Eroberung von Konstantinopel durch die Türken und während der beinahe 400 Jahre dauernden Unterjochung der Nation ist ausgeschlossen. Wir schicken hier jedoch einiges voraus, was mit dem gegenwärtigen Zustande der Schulen eng zusammenhängt und geeignet ist, unser Verständnis für die Sache zu erleichtern.

Lerntrieb der Griechen. Von vielen Reisenden ist beobachtet und anerkannt worden, dafs in den heutigen Griechen der alte Grieche mit seinem ganzen Leben und Sinnen, mit all' seinen Tugenden und Fehlern steckt. Ein gemeinsamer Zug, den man zu den Vorzügen dieses Volkes rechnet, ist auch der starke Lerntrieb, *ἡ ὄρεξις τοῦ εἰδέναι*, der den Griechen niemals, auch nicht zur Zeit des Verfalls und der Not, verlassen hat. Dieser edle Trieb, der den Thales, den Anaximander, den Phythagoras, den Hekatäus, den Herodot veranlafste, weit zu fremden Völkern zu reisen, um ihre angeborene Lernbegierde zu stillen, dieser Trieb, der in Platos Theages so schön und wahrheitsgetreu geschildert ist, bleibt ein charakteristisches Merkmal der Griechen aller Zeiten. Ich gestehe, dafs mir immer eigenartig zu Mute wird, ja ich glaube den Atem einer höheren Welt zu spüren, so oft ich das heute noch im Munde des Volkes erhaltene Kinderlied höre, das der in der Sklaverei lebende Griechenknabe in der Stille der Nacht, die Augen gen Himmel wendend, sprach:

Du hell scheinendes Möndlein,
leuchte mir auf dem Wege,
nach der Schule hin zu gehen,
Lesen, Schreiben zu lernen,
Kenntnisse mir zu erwerben,
lieben Gottes heilige Dinge.

Der Knabe geht in tiefer Nacht, wo die Tyrannen schlafen, heimlich in die Schule, und bittet Gott, sein Licht ihm zu senden, um sich unbeirrt auf dem rechten Pfade die Bildung zu erwerben, die er als Gabe seiner Gnade betrachtet. Dieses Schülergebet versetzt uns in die rohen und barbarischen Zeiten unmittelbar nach der Eroberung von Konstantinopel. Alle Schulen waren geschlossen. Wer wagte es am Tage auf die Strafsen zu gehen, sei es Knabe oder Mädchen? Alles mufste verborgen bleiben, Schulen wie Kirchen waren versteckt! Wie lange diese Periode dauerte, wissen wir nicht genau; doch mufs sie nicht sehr kurz gewesen sein.

Schulsynode in Konstantinopel im Jahre 1593. Aus dieser Zeit erfahren wir, dafs der Patriarch von Konstantinopel, Jeremias II., eine Synode in seine Residenz berief, an der alle Metropoliten und Bischöfe des ökumenischen Patriarchats, sowie auch die Patriarchen von Alexandrien, Antiochien und Jerusalem teilnahmen. Bei dieser hochwichtigen Zusammenkunft aller griechischen Kirchenfürsten wurde der für das Schulwesen Griechenlands bedeutungsvolle Beschlufs gefafst, dafs jeder Bischof in seiner Diözese sein Möglichstes tun sollte für

Verbreitung der Bildung und dafs sowohl den Lehrern als auch den Schülern geholfen werden sollte, wenn sie der erforderlichen Mittel entbehrten.*)

Dieser Beschlufs wurde sogleich in die Tat umgesetzt. In den Klöstern und Klostergütern wurden Schulen errichtet, die mit Kirchen und Gütern dotiert waren, deren Einkünfte ausschliefslich für die Bedürfnisse der Schulen Verwendung fanden. Diese Klosterschulen waren Alumnate, wozu die Wohlhabenden etwas bezahlten. Armen Schülern aber wurde unentgeltlich sowohl der Unterricht, als auch freie Kost und Wohnung gegeben. Das war auch der Grund, dafs eine zahlreiche Schülerschaft in die Schulen zusammenströmte. Der Bischof mufste für alles sorgen, so dafs es der Schule an nichts mangelte. Sein ganzes Vermögen, sein Einkommen kam häufig der Schule zu gute. Auch die Mönche glaubten, dafs es kein gottgefälligeres Werk gebe, als Schulen zu gründen. An diesem edlen Wetteifer zwischen dem höheren und niederen Klerus für Gründung von Schulen nahmen später auch griechische Fürsten, reiche Kaufleute, Zünfte, Gemeinden und Privatleute teil, die freiwillige Beiträge für Gründung und Unterhaltung von Schulen hergaben. So wurden auf Anregung und mit Unterstützung der Kirche überall in jeder Provinz eine oder mehrere Schulen errichtet, deren Besuch allen Leuten, den Armen unentgeltlich, gestattet war.

Höhere Schulen der Griechen. Einige dieser Schulen haben eine ziemliche Berühmtheit erlangt, die sich über die Grenzen des Landes verbreitete und lange Zeit erhielt. Solcher Schulen gab es: 1. in Bukarest, mit neun Professoren, wo die Schule auf Kosten des edlen griechischen Fürsten Al. Ypsilantis und der Klöster errichtet und unterhalten wurde; 2. auf dem Heiligen Berge (Athos) wo die Schule auf Kosten der Klöster gegründet wurde und sich auf die Höhe einer Akademie erhob; 3. die sog. »grofse Schule der Nation« oder Patriarchalische Akademie in Konstantinopel; 4. in Smyrna, 5. in Dimitzana usw. Die Schulen trugen gewöhnlich den Namen des Ortes, an dem sie bestanden. So hören wir von der Schule Bukarest, Jassi, Pitesti, Sofia, Tyrnavos, Adrianopel, Jannina, Athos, Chios, Kydonia, Jerusalem und vielen anderen. Solche allerdings spärlich zerstreute höhere Schulen bestanden überall in Rumänien, Bulgarien, Thrazien, Mazedonien, Epirus, Thessalien, Peloponnes, auf den ionischen Inseln, auf Kreta, Cypern, Kleinasien usw., überhaupt, wo Griechen wohnten. Im Gegensatze zu den Griechen waren die mitwohnenden Völker, wie Rumänen und Bulgaren, in tiefen Schlummer versunken und die begabteren von diesen gingen in die Schulen der Griechen, um Menschen zu werden. Damals galt Griechisch zu sprechen und Grieche zu sein als Ehrentitel. Niemandem war verwehrt die griechische Sprache und die griechische Bildung zu geniefsen. Alle betrachteten sich als Brüder untereinander und fühlten sich durch das Band der christlichen Kirche eng verbunden gegen den gemeinsamen Feind, den Türken. Das Nationalgefühl, das sich heutzutage in Rumänien und Bulgarien so wild gebärdet, ist entkeimt, genährt und grofsgezogen worden durch die liberale griechische Bildung und durch die stets liberal gesinnten Griechen auf griechischen Schulen.

Die griechische Kirche als Schützerin sämtlicher Christen. In der griechischen Kirche wurde immer und überall der Geist der Gleichheit und Brüderlichkeit unter den Christen gepflegt und alle fanden in der Kirche ihren Schutzengel gegen die Gefahren, die täglich über dem Haupte jedes Raja schwebten. Wenn es heute auf der Balkanhalbinsel Nationen gibt, die ihren Glauben und ihre Sprache erhalten haben, so verdanken sie das der grofsen Diplomatie der genialen Männer, die auf dem Thron von Chrysostomos oder am Ruder der Regierung safsen, und zu meist unter grofsen Gefahren sich ausnahmslos allen Christen gegenüber als Retter erwiesen. Diese Männer waren bekanntlich weder Bulgaren noch Rumänen. Die Sache verhält sich so: Es mag der Widerstreit der Rassen auf der Balkanhalbinsel, sowie die Unbildung einiger Völker daselbst viel Unheil gestiftet haben und heute noch stiften, aber die nackte, durch die Geschichte beglaubigte Wahrheit ist, dafs der Grieche der

*) K. Sathas, Lebensbeschreibung Jeremias II. S. 91.

Vorkämpfer der Kultur zu allen Zeiten gewesen ist und wie zu erwarten, auch in der Zukunft sein wird, so dafs er unerschrocken und unbeirrt von der Ungunst der Zeiten seine ihm durch die Vorsehung zugewiesene Bestimmung geradenwegs zu erfüllen bestrebt ist.

Griechische Schulen in der Fremde. Die höheren Schulen bei den Griechen waren nicht blofs Gymnasien, wie wir sie heute besitzen, sondern manchmal auch höhere Schulen, eine Art von Gymnasium und philosophischer Fakultät zugleich, die die Besonderheit hatten, dafs eine Fakultät gewöhnlich von einem einzigen vielseitig und in den Wissenschaften wohl bewanderten Manne vertreten wurde. Das klingt wunderbar und versetzt uns in die klassischen Zeiten, in die Zeiten Platons, Aristoteles, Euklides, der Stoa usw.

Auch aufserhalb des griechischen Bodens finden wir überall, wo sich Griechen niedergelassen hatten, griechische Schulen, von Griechen gegründet und erhalten zur nationalen Bildung ihrer Schuljugend, wie z. B. in Venedig, Padua, Livorno, Triest, Odessa, Wien, Kiew und anderwärts. Diese Schulen waren keineswegs Volksschulen, sondern höhere Schulen, auf welchen die alten klassischen Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, wie diese damals waren, hie und da aber auch Elemente der Philosophie und der Rhetorik gelehrt wurden. Der Ruf der Schule war von der Gediegenheit der Lehrkräfte, namentlich von der des Leiters der Schule, abhängig. Solche Direktoren waren nicht selten berühmte Männer, die mehrere fremde Sprachen, besonders die altgriechische und lateinische, kannten.

Die psychagogische Methode und ihre Widersacher. Zweck des Unterrichtes in den klassischen Sprachen war das Verständnis der Schriftsteller, und besonders die Fertigkeit zu sprechen und zu schreiben. Als Unterrichtsmethode bediente man sich der sog. psychagogischen Methode, nach welcher man bei der Erklärung jedes Wortes eine Masse von Synonymen anwendete, um die Schüler sprachgewandt zu machen.

Bei solchem Verfahren versteht es sich von selbst, dafs das grammatikalische Element das logische, moralische und pragmatische verdrängte und erstickte. Das rügten schon damals Männer, wie Al. Maurokordatos, dessen Meinung dahin ging, dafs man mehr auf die Gedanken als auf die Worte achten solle.*) Schon im Jahre 1779 verwirft Joseph Moesiodax in seiner Pädagogik das psychagogische Verfahren in sehr scharfen Worten. »Warum, Herr Lehrer, sagt er, quälst du deinen Schüler mit Spitzfindigkeiten und Albernheiten und verschwendest so die Zeit, die du zu etwas Besserem gebrauchen könntest? Warum häufst du fünf Synonymen aufeinander, von denen jedes vielleicht eine eigene Bedeutung hat, ohne den Schülern den Unterschied zu erklären, der im Begriffe jedes Wortes steckt? Für einen Begriff genügt schon ein einziges Wort. Wenn aber ein Wort zur Bezeichnung eines Gedankens nicht genügt, so gib eine Umschreibung und eine Erklärung.« **)

Die rationelle Methode. Die rationelle Methode, die Moesiodax vorschlägt, gewann aber mit der Zeit die Oberhand, namentlich seit dem Auftreten von Adamantios Koraïs aus Chios (1748—1833), des gröfsten neugriechischen Philologen und Kritikers, der durch die Herausgabe griechischer Schriftsteller für den Schulgebrauch, in deren Prolegomena eine volle Pädagogik und Unterrichtslehre steckt, die Schulen Griechenlands in neue Bahnen geleitet hat. Dazu hat auch die Annäherung der Griechen an die deutschen Gelehrten viel beigetragen. Deutschland hat durch Joh. Mathias, Chr. Heyne, Joh. Aug. Ernesti, Gessner usw. neue Bahnen gewiesen für ein leichteres, erquickenderes und fruchtbringenderes Studium der klassischen Sprachen. Der grofse Kant hat dem Verstande des Menschen seine schöpferische Kraft zuerkannt und sein Wesen in die lebendige Tätigkeit desselben gesetzt; er hat überall in der spontanen Selbsttätigkeit des Menschen seine Bestimmung gefunden, vor allem aber hat er die Grofsartigkeit des moralischen Gesetzes und die absolute Achtung und Beobachtung desselben als die einzige Sittlichkeit erklärt. Der unsterbliche Pestalozzi hat einen neuen Genius für die Erziehung der Menschen prokla-

*) Livadas, Alex. Maurokordatos. S. 9.
**) Sathas Anhang. S. 148.

miert. Zu allen diesen grofsen Lehrern strömten von allen Enden Griechenlands auserlesene Griechen, die mit den grofsen Ideen auch die Methode des Forschens und Unterrichtens in ihre Heimat zurückbrachten. Die psychagogische Methode, die dem Wortschwall huldigte, wurde nunmehr verlacht; anstatt derselben wurde eine rationelle Methode eingeführt, die mehr auf den Geist der Schriftsteller achtete, den Geist, der Leben hat und Leben erweckt. Ein neues Leben wehte alsbald durch alle Schulen Griechenlands. Die Schüler lebten in den Schriftstellern und die Schriftsteller lebten in den Schülern. Da kam plötzlich der neunjährige Freiheitskampf, der um Tod und Leben ging. Die griechischen Studenten aller Universitäten Europas, die Lehrer der griechischen Schulen, ja die Schüler selbst eilten unter Trompetenschall auf das Feld der Ehre. Bei Dragatzani fand der erste blutige Kampf für die Freiheit statt, der so vielen hoffnungsvollen Jünglingen das Leben kostete.

Die Volksschule und der wechselseitige Unterricht vor dem Jahre 1821. So war der Zustand des höheren Schulwesens Griechenlands vor dem Befreiungskriege. Was aber das Volksschulwesen in jener Epoche betrifft, so war es sehr erbärmlich. Nur in Städten und Flecken bestanden Elementarschulen, in welchen die Schüler durch einen Volksschullehrer, gewöhnlich durch den Pfarrer des Ortes, im Lesen nach der Buchstabiermethode unterrichtet wurden. Erst einige Jahre vor dem griechischen Freiheitskrieg wurde eine allmähliche Verbesserung des Volksschulwesens durch Georgios Kleobulos, einen gelehrten Griechen aus Philippopolis, welcher Mathematik und Naturwissenschaften in Deutschland und Frankreich studiert hatte, herbeigeführt. Während seines Aufenthalts in Paris, hörte er viel von dem wechselseitigen Unterricht der Engländer Bell und Lancaster, und fafste daher den Entschlufs dieses System zu studieren und nach Griechenland zu verpflanzen. Zu diesem Zwecke arbeitete er die zum Unterrichte nötigen Bücher und Wandtafeln aus und übersiedelte zuerst nach Bukarest, später aber nach Syra, und unterwies mehrere Griechen in der Methode des wechselseitigen Unterrichtes. So kam durch Kleobulos der wechselseitige Unterricht nach Griechenland und aus dem Eifer der Lehrer und der Gemeinden zur Errichtung von Volksschulen konnte man mit Recht die Hoffnung auf einen baldigen Aufschwung des Volksschulwesens schöpfen. Leider dauerte diese Hoffnung nicht lange. Der Freiheitskrieg, in dem, nach der treffenden Bezeichnung von Mendelssohn, »der Moment sich für die Jahrhunderte rächte«, zerstörte niedere und höhere Schulen.

Das Schulwesen auf den ionischen Inseln unter den Venetianern und dem englischen Protektorat. Die Ionischen Inseln hatten das Glück, dafs sie nur kurze Zeit, ja Korfu überhaupt nicht, unter dem entehrenden Joch der türkischen Knechtschaft standen. Lange Zeit konnten sie, unter dem Protektorat des venezianischen Staates stehend, ihr nationales Gefühl gegen eine schlaue und systematische Annektierungssucht der Venetianer unversehrt bewahren, bis sie endlich im Jahre 1815 dem Protektorat der Engländer anheimfielen. Die griechischen Schulen, welche auf Cephalonia, auf Zante und auf Korfu bestanden, waren die Pulsadern, die lebensspendendes Blut in den griechischen Leib sandten. Die zwei Brüder Sophronios und Joannikios Lichudis, später Professoren an der Universität Moskau, der berühmte Kanzelredner Elias Miniatis, dessen Predigten noch immer einen unverminderten Wert besitzen, der Vicentios Damodos, der eine aufserordentliche Gelehrsamkeit in allen Wissenschaften besafs, — diese und viele andere Lehrer auf den Ionischen Inseln sind ein wirklicher Schmuck der griechischen Nation, die zu der Zeit schwerer Schicksalschläge ihre Pflicht mit unermüdlichem Eifer erfüllt haben.*)

Die Ionische Universität. Das wichtigste Ereignis unter dem englischen Protektorat ist aber die auf Korfu im Jahre 1823 erfolgte Errichtung der Ionischen Universität, die bekannt ist unter den Namen Guilford-Akademie, weil Guilford ihr gröfster Spender und Schützer gewesen ist.

Die Universität hatte vier Fakultäten:

*) Chassiotis, Instruction publique usw. S. 77.

Theologie, Philosophie, Jurisprudenz und Medizin. Die Professoren waren, mit Ausnahme von zweien, alle Griechen, die in Deutschland und Frankreich als Stipendiaten des Lords Guilford vorher bestimmte Wissenschaften studierten, um später als Professoren auf der Universität Verwendung zu finden. Zur Erhaltung der Universität gab der Ionische Staat 90000 Fr. jährlich, das übrige ergänzte Lord Guilford aus eigenen Mitteln.

Unter so hoffnungsvollen Vorzeichen begann und gedieh die Universität bis zum Jahre 1827, wo Lord Guilford starb. Da seine Erben sich nicht länger dazu verstehen wollten, die Kosten der Universität zu bestreiten, trat eine Einschränkung der Professuren ein, was sehr nachteilig für die Universität war. Der Staat wollte zwar dem Übel vorbeugen, indem er seine Unterstützung auf 115000 Fr. jährlich erhöhte, aber von der Universität wich mit dem Tode Guilfords die belebende und erhaltende Seele. Die Anstalt begann schnell dahin zu welken. Im Jahre 1828 wurde die medizinische Fakultät abgeschafft; im folgenden Jahre wurde die Zahl der Professoren auf 9 beschränkt. Und so führte die Universität ein kümmerliches Dasein bis zum Jahre 1864, wo nach der Einverleibung der Ionischen Inseln an das Mutterland die weitere Existenz der Universität keinen Zweck mehr hatte, weshalb sie offiziell aufgehoben wurde. Wir müssen jedoch anerkennen, dafs Griechenland der Ionischen Universität viel zu verdanken hat. Denn auf dieser Universität bildeten sich zahlreiche Griechen, die später unter Kapodistrias und noch später nach der Ankunft des Königs Otto im Jahre 1833 in den Staatsdienst traten und sich dem jungen Staat als brauchbare Organe für die Organisation und die Verwaltung erwiesen.

Joh. Kapodistrias und das Schulwesen Griechenlands. Die Nationalversammlung, die in Epidauros im Jahre 1822 zusammentrat, um über die Regierung des Landes zu beraten, konnte auch das Schulwesen nicht übersehen, obgleich die Zeit für Schularbeiten sehr ungünstig war, da der Krieg überall noch tobte. Eine Kommission sollte eine Organisation des Schulwesens ausarbeiten und sie der Regierung zur Genehmigung vorlegen. Diese Arbeit wurde im Jahre 1824 veröffentlicht, wo man drei Stufen der Bildung anerkannte, die Volksschulbildung, die mittlere oder klassische und die höhere, die wissenschaftliche. Da wir, so erklärte die Regierung, unter den gegenwärtigen traurigen Verhältnissen, in denen wir leben, unmöglich diese Schulverfassung in solcher Ausdehnung zur Anwendung bringen können, so beschränken wir uns auf das Volksschulwesen, wo wir die Methode des wechselseitigen Unterrichtes wegen der geringen Kosten genehmigen. Zu diesem Behufe soll in Argos ein Volksschullehrerseminar errichtet werden, wo Schüler mit guten Vorkenntnissen aufgenommen werden, um sich für das Lehramt zu bilden. Das Seminar wurde später in Nauplion eröffnet, wo meistens ehemalige Lehrer eine Anweisung im Mechanismus des wechselseitigen Unterrichts erhielten. So wurde das Lancastersche System hie und da, soweit die Umstände es erlaubten, eingeführt. Der Krieg hatte fast alle Städte und Dörfer zerstört und das ganze Land in eine weite Wüste verwandelt; die Schüler ermangelten der Bücher und Schreibmaterialien und die Leistung der Schulen war nicht sehr hoch anzuschlagen. Einen höheren Aufschwung nahmen die Schulen nach der Ankunft des Kapodistrias, den die Nationalversammlung im Jahre 1827 zum Präsidenten der Regierung ernannte. Joh. Kapodistrias, aus Korfu gebürtig, hatte sich im Dienst des russischen Kaiserreichs als Minister des Auswärtigen hoch verdient gemacht. Er hatte mehrere Jahre als russischer Gesandter in der Schweiz gelebt und Gelegenheit gehabt, aus der Nähe Fellenberg und Pestalozzi kennen zu lernen, deren Ideen zur Bildung und Erhebung des Volkes zu einem höheren menschlichen Dasein einen tiefen Eindruck auf ihn gemacht hatten. Er wollte etwas für das russische Volk tun und trat im Jahre 1815 in einem Schreiben an den Kaiser Alexander von Rufsland für die Pestalozzischen und Fellenbergischen Ideen ein. Als nun Kapodistrias die Zügel der griechischen Regierung ergriff, war seine erste Sorge, das Volk durch eine gute Volksschulbildung aufzuklären.

Die Hoffnung von Griechenland, sagte

er öfters, liegt in der guten Erziehung der Kinder. Deshalb war sein erstes Gebäude das Waisenhaus auf der Insel Aegina, das eine Volksschule und zugleich eine Arbeitsschule nach Wehrlischem Muster und daneben auch ein Volksschullehrerseminar zur Bildung von Volksschullehrern umfassen sollte. Die Meinung, die Lancastersche Methode, wie man sie damals in Frankreich anwendete, in die Volksschulen einzuführen, gewann die Oberhand. Zu diesem Zwecke wurde aus dem Französischen der Wegweiser von Sarazin für den wechselseitigen Unterricht übersetzt und den Lehrern als Richtschnur für ihr Tun und Lassen vorgeschrieben. Auch hier wurde ein Gymnasium unter dem Namen Zentralschule errichtet, in welche eine zahlreiche Schülerschaft aus allen Teilen Griechenlands strömte.

Schon im zweiten Jahre stieg die Anzahl der Schüler auf der Insel auf 1500. Zur Anschaffung von Büchern für die Schüler aller Anstalten gründete die Regierung eine eigene Buchdruckerei, die dem Gedeihen der Schulen sehr zu statten kam. Für alles war Kapodistrias die denkende und bewegende Seele. Er liefs Schulen bauen, stattete dieselben mit Schulbänken und Lehrmitteln aus, bat die Reichen um Beiträge, schrieb an die Philhellenen um Unterstützung, ermahnte die Lehrer zu fleifsiger Arbeit und unverdrossener Pflichterfüllung, unterwies dieselben über Belohnungen und Strafen, wohnte dem Unterrichte bei und lobte die methodischen Lehrer und die fleifsigen Schüler. Kapodistrias war Regent, Vater, Lehrer. Sein Briefwechsel, der in französischer Sprache in mehreren Bänden erschienen ist, enthält eine Menge von Briefen, deren jeder eine pädagogische Abhandlung ist. Hier geben wir als Muster einen Auszug aus dem Schreiben Kapodistrias an die Lehrer vom 29. August 1829.

»Alle die Schulen des wechselseitigen Unterrichts, die ich selbst besucht habe, haben mich vollkommen befriedigt. Deshalb halte ich es für meine Pflicht, meinen innigen Dank allen auszusprechen, sowohl den ausgezeichneten Männern, die zur Organisation dieser Schulen viel beigetragen haben, als auch den Lehrern, die inmitten grofser Entbehrungen ihre Pflichten mit lobenswertem Fleifs erfüllen, so dafs wir das Gedeihen der Schulen ihrem Eifer verdanken, wie auch den Schülern, die mit ihrem Fleifse und ihrem guten Betragen uns in allen Hoffnungen bestärken, die unser Vaterland von ihnen zu hegen berechtigt ist.«

Diese väterliche Sorge, Aufsicht und Anerkennung hatte zur Folge, dafs die Lehrer miteinander wetteiferten, wer mehr leisten und dem Wohlwollen des Präsidenten entsprechen könne. Die Schulen vermehrten sich rasch. Das Ideal des Präsidenten war, dafs jedes Dorf seine eigene Schule hätte. Nach der Zählung im Jahre 1829 fand man 31 Volksschulen: im Peloponnes mit 2 064 Schülern, 37 auf den Inseln mit 3650 Schülern, 3 im mittleren Griechenland mit 407 Schülern, im ganzen 71 Volksschulen mit 6121 Schülern; daneben 37 Hellenische Schulen mit 2588 Schülern.

Rechtfertigung des Kapodistrias. Kapodistrias ist öfters von kompetenter Seite der Vorwurf gemacht worden, dafs er eine Abneigung gegen höhere Schulen gehabt hätte und dafs deshalb sein ganzes Sinnen und Trachten in der Volksschule aufgegangen sei. »Er hatte (nach Mendelssohn) eine Vorliebe für einen höchst einfachen, fast beschränkten Kulturzustand, der über die Sorgen des täglichen Lebensunterhaltes alles andere irdische vergifst, bis er sich entwöhnt etwas höheres zu fordern, als das tägliche Brot«. Die widerlegende Antwort hat Kapodistrias selbst gegeben im Manifest der IV. Nationalversammlung, in dem er hervorhebt, dafs zuerst die Volksschulen arbeiten müssen, aus denen Schüler in die mittleren Schulen aufgenommen werden und dafs unmöglich alles auf einmal geschehen könne.

Aufserdem: wie konnte Kapodistrias ein Feind des höheren Unterrichts sein, er, der viele Stipendiaten auf europäischen Universitäten unterhielt, der tüchtig mitarbeitete zur Errichtung der Guilfordschen Universität auf Korfu, der sogar auf eigene Kosten daselbst das chemische Laboratorium einrichtete und durch seine Vermittlung den russischen Kaiser veranlafste, der Universität die Mineraliensammlung zu schenken?

Kapodistrias wollte als genialer Mann methodisch arbeiten. Er wollte einen festen

Grund zu seinem Staatsgebäude legen. Das ist sicher die Aufklärung und die Gesittung des Volkes. Deshalb sorgte er für Vermehrung der Volkschulen. Er wollte den Ackerbau, die Viehzucht rationell betreiben lassen. Deshalb gründete er eine Ackerbauschule in Tiryns, die bis jetzt noch tätig ist. Auch sorgte er für Bildung von Priestern, deren Amt er hoch schätzte, wie man aus seinem Briefe zu Mustoxydis sieht, in welchem er betont, dafs nur gebildete Priester dem Volke Achtung einzuflöfsen und die Leute vor Irrglauben und den Verführungen des Materialismus zu bewahren vermögen.*)

Auch für die Griechen, die allzu jung ins Ausland gingen, um sich zu bilden, traf er väterliche Fürsorge. Er war der Meinung, dafs für solche unreifen Leute das Ausland sehr gefährlich sei, indem sie den väterlichen Sitten, ihrer Muttersprache, der väterlichen Religion entfremdet würden und sich später sehr schwer den Anforderungen der Heimat anpafsten. Deshalb stellte er die Studierenden in Deutschland, in der Schweiz, in Frankreich unter die Obhut verdienter Philhellenen, lud mehrere Gelehrte ein, sich in Griechenland anzusiedeln und Privatinstitute zu errichten. So sorgte der grofse Mann für alles, sein Herz hing dem teueren Vaterlande zärtlich an, für dieses arbeitete er Tag und Nacht, alle Mühseligkeit des neuen Lebens geduldig ertragend, geliebt inmitten des Volkes, welches ihn Vater nannte, bis seinem Leben eine verruchte Meuchelmörderhand 1831 ein Ende machte.

2. Schulorganisation des Königreichs Griechenland, 1833—1878, und 1879 bis jetzt. Der achtjährige Vernichtungskrieg hatte nichts verschont, weder die ehrwürdigen Monumente des Altertums, noch die Kirchen und Schulen. Alles lag in Trümmern, als auf das vielgeplagte Land die Sonne der lang ersehnten Freiheit schien. Prinz Otto, Sohn des Königs Ludwig von Bayern, der in dichterischer Begeisterung die Siege der Griechen gegen die Barbaren besungen und für die Auferstehung von Hellas unermüdlich gearbeitet hatte, wurde als der erste König in Nauplion von dem griechischen Volke am 25. Januar 1833 mit Jubel empfangen. Mit der Ankunft des Königs begann eine neue Aera für das Erziehungs- und Unterrichtswesen Griechenlands. Wie die Staatsverhältnisse überhaupt, so wurden auch die Schulverhältnisse durch Gesetze geordnet. Wir geben hier eine kurz gefafste Darstellung zuerst des Volksschulwesens, dann der hellenischen Schulen und Gymnasien.

*) Betant, Correspondence B. I. S. 297.

I. Volksschulwesen. Die Entwicklung, die das Volksschulwesen Griechenlands seit der Befreiung des Landes vom türkischen Joche genommen hat, kann man in zwei Perioden teilen; die eine beginnt mit der Ankunft Kapodistrias im Jahre 1828, erhält ihre gesetzmäfsige Ordnung mit der Thronbesteigung des bayerischen Prinzen Otto und endet mit dem Jahre 1878, welches neue Schulverhältnisse in Griechenland schuf; die zweite Periode aber beginnt mit dem Jahre 1878 und setzt sich bis zur Gegenwart fort. Wir wollen die erste Periode nur kurz berühren, um bei der zweiten etwas länger zu verweilen.

Schulpflicht. Nachdem am 6./18. Febr. 1833 erlassenen Schulgesetz sind alle Kinder, sowohl Knaben als Mädchen vom vollendeten 5. bis zum zurückgelegten 12. Jahre schulpflichtig. Die Eltern oder Pfleger sind bei Strafe angehalten, die Volksschule durch ihre Kinder oder Pflegekinder regelmäfsig besuchen zu lassen, aufser wenn sie nachweisen, dafs sie dafür sorgen, dafs ihre Kinder oder Pflegekinder auf andere Weise sich die nötigen Schulkenntnisse erwerben.

Volksschulen und Schreibschulen. Die öffentlichen Volksschulen waren alle nach der Methode des wechselseitigen Unterrichts eingerichtet. Jede Gemeinde sollte wenigstens eine solche Schule haben, die von ihr aus dem Ertrage des Gemeindevermögens oder aus indirekten und direkten Gemeindesteuern unterhalten wurde. Wo die Gemeindemittel zur Unterhaltung der Volksschule nachweislich nicht hinreichten, da kam die Regierung unterstützend zu Hilfe. Die Anzahl der Kinder, die in eine Volksschule aufgenommen wurden, richtete sich nach der Dimension des Gebäudes. Die geräumigste Schule fafste 500 Schüler. Wo aber die schulpflichtigen Kinder diese Zahl überstiegen, da mufste für die Errichtung anderer Schulen gesorgt werden.

Auch Privatpersonen, über deren Sittlichkeit und Befähigung zu einem solchen Unternehmen kein Zweifel obwaltet, können auch heute noch mit Genehmigung des zuständigen Staatsministeriums auf eigene Rechnung eine Elementarschule errichten, in welcher aber der Unterricht nur von gehörig geprüften Lehramtskandidaten erteilt werden darf. Diese Schulen stehen auch unter der Aufsicht der Schulinspektion und der Oberaufsicht der Regierung. Aufser den regelmäfsigen Volksschulen wurden vorläufig auch Winkelschulen (γραμματοσχολεῖα) geduldet, aber nur in jenen Dörfern, wo eine Volksschule in gehöriger Nähe nicht existierte und wegen Mangels an Mitteln nicht so bald eine solche gegründet werden konnte. Solche Schulen wurden durch Beiträge der Schulkinder unterhalten. In den Dörfern wurden die Volksschulen von den Kindern beider Geschlechter besucht.

Aufsichtsbehörde. Die Volksschule jeder Gemeinde standen unmittelbar unter der Aufsicht einer Lokalinspektion (ἐφορεία), der die Sorge für den Bau oder die Reparatur und Unterhaltung der Schulhäuser, für die Anschaffung der Schulgerätschaften und Schulbedürfnisse, für den regelmäfsigen Schulbesuch, die Überwachung der Amtsführung der Schullehrer, die Verwaltung der örtlichen Schulstiftungen usw. oblag. Aufser der Lokalschulinspektion, die sich gar nicht in das Getriebe der Schule hineinmischte, sollte alle sechs Monate auch eine technische Visitation durch die Bezirks- und Kreisschullehrer stattfinden.

Die Bezirksvolksschullehrer visitierten die Volksschulen der verschiedenen Gemeinden, aus welchen ein Bezirk bestand, die Kreisvolksschullehrer dagegen alle Volksschulen ihres Bezirks und aufserdem die Volksschulen der Hauptstädte der anderen Bezirke, aus welchen die ganze Nomarchie bestand.

Unterrichtsgegenstände. Die Lehrgegenstände der Volksschule waren folgende: Lesen, Schreiben, Rechnen, Anfangsgründe der neugriechischen Grammatik, biblische Geschichte, vaterländische Geschichte, Naturgeschichte, Gesang, Zeichnen, Turnen. Jede Schule war in zwei Abteilungen geteilt, eine niedere des wechselseitigen und eine höhere des syndidaktischen (vom Lehrer selbst erteilten) Unterrichts. Die tägliche Unterrichtszeit betrug 6 Stunden, 3 vormittags und 3 nachmittags.

Tagebücher und Verzeichnisse. Der Lehrer war verpflichtet, folgende Tagebücher und Verzeichnisse zu führen: 1. Ein allgemeines Verzeichnis der Schüler. 2. Eine Schulversäumnisliste. 3. Ein Buch der offiziellen Visitationen, sowie auch des Besuches hervorragender Personen. 4. Ein Verzeichnis der sich zur Aufnahme in die Schule anmeldenden Kinder. 5. Ein Ehrenbuch für die Schüler. 6. Ein Buch des Tadels und der Strafen. 7. Ein Büchlein für jeden Schüler, wo monatlich, einerseits vom Lehrer, andrerseits von den Eltern das Betragen des Schülers notiert wurde. 8. Ein Verzeichnis der verschiedenen Klassen und 9. Ein monatliches Ergebnis des Zustandes der Schule, sowohl den Unterricht und die Schüler als auch das Material derselben betreffend. Aus diesen monatlichen Ergebnissen wurde ein Trimestrial-Ergebnis ausgezogen, welches, vom Lehrer und von der Lokalinspektion unterzeichnet, an das Ministerium übersandt wurde.

Schulprüfungen. Die Schüler wurden jährlich zwei allgemeinen Prüfungen unterworfen, einer kleinen am Ende des Februar, welcher nur die Mitglieder der Lokalinspektion beiwohnten, und einer gröfseren öffentlichen am Schlusse des Schuljahres Anfang des Monats August. Über das Resultat der Prüfungen und den Zustand der Schule wurde dann an das betreffende Ministerium vom Lehrer und der Lokalinspektion Bericht erstattet.

Was die Abgangsprüfungen anbelangt, so wurden sie am Schlusse des Schuljahres im Beisein einer Prüfungskommission gehalten, deren Mitglieder jährlich vom Gemeinderate und vom Nomarchen ernannt wurden. Dieser Kommission stand die Entscheidung über die zu entlassenden Schüler zu.

Feiertage und Ferien. Aufser den Sonntagen und den 31 gesetzlich bestimmten Feiertagen, hat man in den Volksschulen jährlich 5 Wochen Ferien. Von diesen fällt eine Woche auf Ostern, die übrigen aber werden anders in den Städten und anders auf dem Lande verteilt und zwar so, dafs die Schüler der Stadtschulen nach der jährlichen Prüfung hinreichende Erholungszeit, die der Landschulen aber zur Ernte und Weinlese freie Zeit haben.

Schuldisziplin. Die Schuldisziplin beschränkt sich auf das Verhalten der Schüler in der Schule und auf den Schulwegen. Schulstrafen sind Verweis, Aufrechtstehen für einige Zeit, Beschäftigung während der freien Stunden, Zurückbehalten in der Schule mit Beschäftigung, Verweis vor sämtlichen Schülern mit Androhung der Entlassung aus der Schule, Ausschliefsung. Körperliche Züchtigung ist verboten.

Schullehrerseminar, erste Periode. Zur Bildung der Lehrer wurde gleich in den ersten Jahren der Regierung Ottos ein Schullehrerseminar in Athen mit zweijährigem Kursus gegründet, in welches Schüler aus der zweiten Klasse der hellenischen Schulen aufgenommen wurden. Die Unterrichtsgegenstände waren Religionslehre, biblische Geschichte, griechische Geschichte, altgriechische Sprache und Grammatik, Erdbeschreibung, Arithmetik, Anfangsgründe der Geometrie, das zur Volksbildung Notwendige aus den Naturwissenschaften, Pädagogik und Didaktik, Gymnastik, Gesanglehre, Anleitung zum praktischen Garten- und Feldbau und zur Baumzucht. Mit dem Seminar war eine Musterschule verbunden, in welcher die Seminaristen sich praktisch im Schulhalten übten. Die Seminaristen, die in den erwähnten Gegenständen gehörig unterrichtet worden waren, aber auch Personen, die sich anderswo die erforderlichen Kenntnisse erworben und zur Prüfung gemeldet hatten, wurden von den Lehrern unter dem Vorsitz des Direktors geprüft. Hatten sie die Prüfung glücklich bestanden, so bekamen sie ein Diplom mit der Note 1, 2 und 3, je nach dem Grad der bewiesenen Kenntnisse und wurden anfangs als provisorische Lehrer für 2 Jahre, später nach einer zweiten Prüfung, wenn sie glücklich ausgefallen war, als definitive Lehrer angestellt.

Besoldung. Das Minimum des monatliches Gehaltes war 1. für den Kreisschullehrer, der die erste Note haben mufste, 100 Fr., 2. für den Bezirksschullehrer, welcher ebenfalls die erste Note haben mufste, 90 Fr., 3. für die Schullehrer mit 2. Note 80 Fr., 4. für die Schullehrer mit 3. Note 60 Fr. Das Gehalt der Kreis- und Bezirksschullehrer wurde alle 5 Jahre um 10 Fr. erhöht, ohne aber je das Maximum von 140 Fr. zu übersteigen. Aufser dem Gehalte hatten die Schullehrer aller Klassen freie Wohnung für ihre Person und erhoben bei der Gemeindekasse ein monatliches Schulgeld von 20 Centimes für jedes Schulkind. Das bezahlte Schulgeld wurde von dem Gemeinderate auf die Eltern so verteilt, dafs die Armen ganz frei blieben, die bemittelten Bürger aber nach Mafsgabe ihrer direkten Steuern 10—50 Centimes monatlich zu entrichten hatten.

Statistik des Volksschulwesens im Jahre 1858. Für die ganze erste Periode besitzen wir leider nur eine Statistik des Schulwesens Griechenlands vom Jahre 1858. Da aber der Zustand des Volksschulwesens nach dem Aufstand und der Entthronung des Königs Otto im Jahre 1863 sich sehr verschlimmert hatte, so stellt die Statistik von 1858 vielleicht den Höhepunkt des Volksschulwesens Griechenlands während der ersten Periode dar. Nach dieser Statistik gab es damals öffentliche Volksschulen beiderlei Geschlechts 360, desgleichen für Mädchen allein 62, Privatschulen für Knaben und Mädchen 30, desgleichen für Mädchen allein 12, also im ganzen 454 Volksschulen. Aufser diesen Schulen existierten noch 300 Winkelschulen, so dafs die Anzahl der Volksschulen im ganzen 754 betrug. Alle diese Schulen waren von 45 100 Knaben und 6 496 Mädchen besucht. In den Volksschulen lehrten in demselben Jahre Lehrer 475, Lehrerinnen 102. Zu allen diesen kommen noch die 300 Lehrer der Winkelschulen, so dafs das in den Volksschulen lehrende Personal sich auf 877 belief. Die Gesamtausgaben für das Volksschulwesen betrugen 440 631 Fr., von denen 324 829 die Gemeinden, die übrigen 115 802 die Regierung hergaben. Es versteht sich, dafs in der oben angegebenen Summe die Ausgaben für die Unterhaltung der Privatschulen nicht einbegriffen sind. Da damals die Bevölkerung von Griechenland sich auf 1 050 000 Seelen belief, so betrugen die die Volksschule besuchenden Kinder mehr als $^1/_{20}$ der Bevölkerung.

Kritik des obigen Schulgesetzes. Es ist sehr zu bedauern, dafs man dem ersten Seminardirektor in Athen, Dr. Kork, das Leben so verleidet hatte, dafs der vortreffliche Mann gleich am Schlusse des ersten Jahres in die Heimat zurückkehrte. So wollte es

ja auch Johannes Kokkonis haben, der begeisterte Anhänger des Bell-Lancasterschen Systems, der nunmehr ungehindert als Abteilungschef des Volksschulwesens im Ministerium und als Seminardirektor zugleich die ganze Volksschulorganisation in seine Hand nahm und durchführte. J. Kokkonis war ein hochgebildeter Mann und echter Patriot, der medizinische Studien in Paris gemacht hatte. Er war von der damals vielgepriesenen Methode Lancasters so sehr eingenommen, dafs er seinen eigentlichen Beruf aufgab und sich mit der wechselseitigen Unterrichtsmethode beschäftigte, in der festen Überzeugung, dafs er durch dieses System möglichst rasch die Hebung des griechischen Volksschulwesens und die Aufklärung des Volkes herbeiführen würde. Die Erfahrung von mehr als fünfzig Jahren hat uns unstreitig belehrt, dafs man durch dieses System dem Volke keine Bildung geben kann. Denn es widerstreitet dem einleuchtenden Grundsatze, dafs nur der Gebildete bilden kann, oder dafs man sich nicht von jemand etwas geben lassen kann, was er nicht hat. Kokkonis selbst hat dies bald eingesehen und wollte in der oberen Abteilung der Schule den Lehrer selbst unmittelbar verwenden. Aber was konnte der Lehrer tun, der nur eine unvollkommene Bildung in der Pädagogik und Didaktik im Seminar erhalten hatte! Seine ganze pädagogische Bildung bestand in der Handhabung des verwickelten Mechanismus des Lancasterschen Systems, das die Schule als Exerzierplatz ansah und mit den Schülern den ganzen Tag manövrierte. Das Auswendiglernen war an der Tagesordnung. Von der Anschaulichkeit des Unterrichts, von dem Interesse und der Selbsttätigkeit der Schüler, von der Auswahl des Stoffes, vom psychologischen Verfahren beim Unterricht war keine Idee und keine Rede. Ja, es war gestattet, dafs auch aufserhalb des Seminars gebildete Leute durch Prüfungen ihr Diplom bekommen konnten, die ganz und gar untaugliche Lehrer waren. Und trotzdem hielt der Gesetzgeber die Eltern bei Strafe an, in solche erbärmliche Schulen ihre Kinder sieben ganze Jahre lang zu schicken. Was sollten die Schüler dort tun? Nach zwei oder drei Jahren hatten sie das Lesen und Schreiben und ein bischen Rechnen gelernt, sowie die kleinen Büchlein, Katechismus, griechische Geschichte und Geographie mit Frage und Antwort auswendig hergeleiert. Alles war in diesem Zeitraume schon erledigt. Deshalb sah sich Kokkonis genötigt, gegen die Bestimmungen des Schulgesetzes den Lehrern zu erlauben, schon im vierten Schuljahre den Schülern ein Abgangszeugnis zu geben. Die Schüler, die so ins Leben traten, waren vollends unvorbereitet für dasselbe. Sie waren geistig und sittlich unreif. Auch auf die zur Weiterbildung auf höhere Schulen kommenden Schüler hatte der wechselseitige Unterricht einen nachteiligen Einflufs, da er eine zur zweiten Natur gewordene schlechte Gewohnheit des mechanischen Auswendiglernens mitgab, das zweifelsohne als eine Aufhebung des Verstandes zu betrachten ist. Die Schüler führten ein amphibisches Dasein: in der Schule nichts zu denken, nichts zu fühlen, nicht selbsttätig zu sein, blofs auswendig zu lernen; aufser der Schule aber wieder zu sich zu kommen und ihre Menschlichkeit wieder zu erlangen. Bei solchem grausamen Schulsysteme war der Schulzwang eine Ungereimtheit. Er blieb glücklicherweise lange Zeit ein toter Buchstabe. Die Lehrer arbeiteten den ganzen Tag hindurch von Morgens bis Abend unermüdlich und fleifsig, um den Anforderungen der Regierung zu genügen, um ihren Schülern die vorgeschriebenen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen. Aber alles umsonst. Denn es fehlte ihnen jede Einsicht in den psychischen Mechanismus, auf der jede Unterrichtsmethode sich erfolgreich aufbauen läfst und aufbauen mufs.

Mit der Zeit kühlte sich der Eifer der Lancasterschen Methode ab, sowohl bei Lehrern, als auch bei Vorstehern, namentlich seit dem Rücktritt Kokkonis aus dem Ministerium im Jahre 1852. Das Seminar zu Athen vegetierte nur noch. Da man erfolgreich Lehramtsprüfungen bestehen konnte, ohne das Seminar zu besuchen, so nahm allmählich die Frequenz im Seminar ab, so dafs die Regierung im Jahre 1864 das Seminar aufhob, um bald ein anderes auf Grund anderer Prinzipien ins Leben zu rufen. Leider kam die Errichtung des neuen Seminars nicht so bald zu Stande. Nach der Abschaffung des Seminars aber

wurde der Zustand der Lehrer nur noch schlimmer. Zu den Lehramtsprüfungen kamen Schüler aus den unteren Klassen der hellenischen Schulen und gewöhnlich nicht die fähigeren, die ein einfaches Examen im Lesen, Schreiben und Rechnen, in der biblischen und griechischen Geschichte und Geographie von Griechenland bestanden hatten und nun als Lehrer anerkannt und angestellt wurden. Das war eine Verlockung für jeden trägen Kopf, der bald eine Stelle und ein Einkommen haben wollte. Die Lehramtskandidaten vermehrten sich von Jahr zu Jahr, so dafs Griechenland in jenen schlimmen Zeiten eine Überproduktion von Lehrern aufzuweisen hatte. Da aber zwischen Lehrer und Schulstellen ein Mifsverhältnis entstand, begann sozusagen ein Bürgerkrieg zwischen den Lehramtskandidaten, der eine durchaus erquickliche Sache gewesen wäre, wenn es sich nicht um ein so teures Gut, nämlich die Bildung des Volkes, gehandelt hätte. Diesem ganzen Unfug leistete leider auch das Schulgesetz vom Jahre 1834 Vorschub, welches als Qualifikation des Lehrers 3. Grades mechanisches Lesen, Schreiben und die vier Spezies im Rechnen forderte! Da auf solche Weise unser Land ein Überflufs an sog. Lehrern befiel, ging der gegenseitige Unterricht in eine gegenseitige Aufreibung der Lehrer über. Versetzungen und Entlassungen der Lehrer konnten zu jeder Zeit vorkommen; das hing ausschliefslich von dem Gutdünken der Minister ab. Früher, bis zum Jahre 1862, hatten die Lehrer bei aller Unvollkommenheit des Gesetzes, sowohl bezüglich der Organisation des Seminars und der Volksschulen als auch bezüglich der Schulinspektion durch ungeeignete und unvorbereitete Personen, doch einen mächtigen Schutz im zuständigen Ministerium, bezw. beim Sektionschef des Volksschulwesens gehabt, welcher keine anderen Gründe gelten liefs, als die, welche auf die Schulangelegenheiten Bezug hatten. Die Lehrer blieben in ihrer Stellung Jahre lang und konnten ihre Kräfte der Schuljugend widmen. Vom Jahre 1862 aber brach eine förmliche Anarchie im ganzen Schulwesen aus. Der Lehrerstand kam herunter, die besseren Lehrkräfte gaben ihre undankbaren Stellungen auf und wendeten sich anderen Berufen zu. Einige von diesen haben sich als höhere Beamte ausgezeichnet, ja es haben sich sogar einige zu Ministerposten emporgearbeitet.

G r ü n d e f ü r d a s d e u t s c h e S y s t e m. Für die Einführung des Lancasterschen Systems war in Griechenland kein Grund vorhanden. Dieses System eignet sich nur für eine zahlreiche arme Bevölkerung, wo eine grofse Masse von Kindern vorhanden ist, denen wegen Geldmangels nicht die erforderliche Anzahl von Lehrern gegeben werden kann, so dafs man auf die Unterweisung der Kinder untereinander und durcheinander angewiesen ist. Aber im Jahre 1834, nach einem so langen Vernichtungskriege, gab es nirgends in Griechenland eine grofse oder eine kleine Stadt, die eine Unmasse von Kindern gehabt hätte, wie dies z. B. in London, oder in Indien der Fall war, so dafs man seine Zuflucht zum wechselseitigen Unterricht hätte nehmen müssen. Auch das Schulgesetz, das von Deutschen verfafst ist, scheint das obige System nicht vor Augen gehabt zu haben, wenn es eine Schulpflichtigkeit von sieben Jahren anordnete. Trotzdem führte der Arzt Kokkonis dem Gesetze zum Trotz die wechselseitige Schuleinrichtung ein. Das ist der erste Grundfehler in unserer Schulorganisation. Der zweite, nicht minder wichtige Fehler lag in der Oberflächlichkeit, mit der man verfuhr, sowohl bei der Anstellung von Lehrern, die keine pädagogische Bildung hatten, als auch bei der Bildung von Lehrern im Seminar, wo die pädagogischen Fächer viel zu kurz kamen, ja überhaupt nicht vorgetragen wurden.

Niemals hat es bei uns an scharfen Kritiken des wechselseitigen Unterrichts und der Zügellosigkeit gemangelt, die überall in unser Volksschulwesen, besonders seit der Aufhebung des Seminars in Athen eindrang. Überall hörte man sowohl Staatsmänner wie auch hervorragende Gelehrte über den elenden Zustand der Schulen und über die Notwendigkeit sprechen, so rasch als tunlich Abhilfe zu schaffen. Das Verdienst, die Initiative zur Verbesserung des Schulwesens ergriffen zu haben, gehört in erster Linie dem Verein für griechische Schulbildung (*ὁ σύλλογος πρὸς διάδοσιν τῶν ἑλληνικῶν γραμμάτων*) zu Athen, welcher im Jahre 1871 drei Stipendiaten, später noch mehrere,

nach Deutschland sandte, um dort Pädagogik auf den Volksschullehrer-Seminaren und Universitäten zu studieren und später in Griechenland ein Volksschullehrerseminar errichten zu helfen. In die Fufstapfen des erwähnten Komités trat später im Jahre 1875 der allgemeine Lehrerverein zu Athen unter dem Vorsitz des Universitätsprofessors Mistriotis, der bei dem verdienten Unterrichtsminister Milissis dahin wirkte, dafs drei Stipendiaten auf Kosten des Staates nach Deutschland geschickt wurden, um daselbst Pädagogik theoretisch und praktisch zu studieren. Ja, der allgemeine Lehrerverein erwarb, die Zeit nicht abwartend, zur Errichtung des künftigen Seminars ein ausgedehntes Grundstück von 10000 qm im östlichen Stadtviertel von Athen, wo jetzt der »Maraslysche« Seminarpalast emporragt, der durch die Freigebigkeit des hochverdienten Griechen Marasly in Odessa erbaut ist.

Im Jahre 1874 wurde vom Komitee für griechische Schulbildung die erste Bürgerschule zu Athen mit 6 Klassen errichtet unter der Direktion des Dr. Sp. Moraïtis, der seine pädagogischen Studien in Deutschland gemacht hat kaum ein Jahr später wurde eine zweite Bürgerschule von demselben Komitee in Salonik unter der Direktion des Dr. P. P. Oikonomos ereröffnet, welcher in Leipzig und in Jena bei Ziller und Stoy Pädagogik studiert hatte. Alle beide Schulen haben so gute Erfolge gehabt, dafs die Gründung von Seminaren als unabweisliche Pflicht betrachtet wurde.

Das erste Seminar nach deutschem Muster mit dreijährigem Kursus wurde im Jahre 1876 in Salonik vom Komitee zu Athen eröffnet. Dieses Seminar, das auch nach der Entlassung des ersten Direktors im Jahre 1882 nicht emporzukommen vermochte, im Gegenteil aus Mangel an tüchtigen Lehrern der pädagogischen Fächer immer tiefer sank, fristet heute noch ein bescheidenes Dasein, indem es sich mit der Ausbildung von Dorfschullehrern befafst.

Ganz anderes Glück hatte das Seminar in Athen, welches im Jahre 1878 unter den schönsten Hoffnungen, die sich auch wirklich erfüllt haben, eröffnet wurde. Im Jahre 1877 kam als Kultusminister der später als Ministerpräsident bekannte Staatsmann Theodoros Delyjannis, der immer eine besondere Vorliebe und Fürsorge für Schulen und Lehrer gehegt hat. Als er die Zügel des Unterrichtswesens ergriff, war sein erstes Werk, aus der Zahl der einsichtsvollen und strebsamen Griechen einen Sektionschef für das Volksschulwesen ins Ministerium zu berufen. Und das war der Gymnasialdirektor zu Athen, Dr. D. Petridis, der sich von Jugend auf mit Volksschulwesen befafst hatte, der als Schulvisitator die Schulzustände mit Herzeleid schilderte, der als Präsident des allgemeinen Lehrervereins in mehreren Sitzungen die Reform des Schulwesens als Hauptthema der Verhandlungen stellte. Wie Delyjannis hatte auch Petridis von jeher den innigsten Wunsch gehegt, sich dem Volksschulwesen in der Zukunft mit Eifer zu widmen. Jetzt vereinigten sich zwei nach derselben Richtung strebende Kräfte, die grofses leisten konnten und wirklich grofses leisteten. Als Haupthebel zur Verbesserung des Volksschulwesens erkannten beide die Errichtung des vielersehnten Seminars. Gleich im Jahre 1877 wurde das Seminargesetz eingebracht und von der griechischen Kammer votiert, welches den Zweck hatte, den wechselseitigen Unterricht abzuschaffen und neue Schulen nach deutschem Muster zu errichten. Zu diesem Zwecke war die Gründung von Seminaren unabweislich. Aus Mangel an geeigneten Lehrkräften begnügte man sich aber vorläufig mit der Errichtung eines Seminars in Athen. Hier verfuhr man mit der gröfsten Vorsicht und Umsicht. Da das Gedeihen des Seminars hauptsächlich von dem geeigneten Lehrpersonal abhängig ist, so sollte es aus den besten Lehrkräften Griechenlands zusammengesetzt sein. So finden wir gleich bei der Eröffnung des Seminars die angesehensten Schulmänner von Griechenland zusammenarbeiten.

Das Seminar hat drei Klassen mit dreijährigem Kursus. Keine von diesen Klassen soll mehr als 40 Schüler zählen. Die Aufnahme neuer Schüler erfolgt nur einmal im Jahre vom 1.—15. September. Der Aufzunehmende soll mindestens das 15. Lebensjahr vollendet, aber das 25. Altersjahr nicht überschritten haben, er mufs gesund und an keinen offenbaren Entstellungen leiden. Als Vorkenntnisse mufs der Rezipiende ein Zeugnis für die Unter-

sekunda oder wenigstens ein solches für die Obertertia des Gymnasiums aufweisen. Die Aufnahme erfolgt auf Grund einer strengen Prüfung im Seminar in der griechischen Sprache, in der Geschichte, Geographie und Mathematik. Bei ausgezeichneter Prüfung konnte der Seminarist gleich in die zweite Klasse des Seminars eintreten, was jetzt aber sehr selten vorkommt.

Der Lehrkörper des Seminars besteht aus dem Direktor, 4 ordentlichen Professoren mit Universitätsbildung, von denen wenigstens einer speziell Pädagogik in Deutschland studiert haben mufs, und aus anderen Spezialisten, die in bestimmten Fächern, besonders in den technischen unterrichten. Der Direktor des Seminars hat Rang und Gehalt eines Abteilungschefs im Ministerium (4800 Fr. jährl.) und mufs Universitätsstudien und spezielle Studien in der Pädagogik aufweisen. Das Gehalt der anderen Professoren beträgt 3000 Fr. jährlich, zudem tritt im zweiten fünfjährigen Schuldienst eine Zulage von 600 Fr. jährlich hinzu. Das Gehalt der übrigen speziellen Lehrer wird nach der Anzahl der Stunden bestimmt, es darf aber nicht über 200 Fr. monatlich steigen.

Der Seminarunterricht umfafst folgende Lehrfächer: Religion, griechische Sprache mit Einschlufs der neuen griechischen Literatur, Pädagogik mit Einschlufs der Psychologie und Logik, Naturwissenschaften und zwar Naturbeschreibung (Mineralogie, Botanik, Zoologie, Hygiene, Himmelskunde) und Naturlehre (Physik und Chemie), Arithmetik, Geometrie, Geschichte, Geographie, Musik (Gesanglehre und Violine, Kirchenmusik), Schönschreiben, Zeichnen, Turnen, Feld-, Garten-, Obstbaukunde. Die Teilnahme an allen diesen Lehrfächern ist obligatorisch. Die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen und die Lehrziele in den einzelnen Unterrichtsgegenständen bestimmt das Ministerium.

Der Direktor ist verpflichtet 18 Stunden wöchentlich zu geben, oder blofs 12, wenn er auch die Seminarübungen leitet. Die anderen Professoren müssen höchstens 21 Stunden wöchentlich geben. Das Schuljahr beginnt am 3. September und schliefst am 1. Juli.

Mit dem Seminar ist eine Seminarübungsschule verbunden, in welcher den Seminaristen Gelegenheit zum Anhören von Musterlektionen und zu eigenen Versuchen in der Erteilung von Unterricht geboten wird. Dieselbe ist eine höhere Volksschule, zu sechs Klassen organisiert, von denen in der Regel keine mehr als 30 Kinder zählen soll und steht unter der unmittelbaren Leitung des pädagogisch gebildeten Seminarprofessors. Der Unterricht in derselben wird teils von den Volkschullehrern der Übungsschule, teils unter Aufsicht derselben und des erwähnten Seminarprofessors von Zöglingen des Seminars, besonders der oberen Klasse, erteilt.

Am Ende des Seminarkursus, gegen Juni jedes Jahres, findet die Schulamtskanditaten-Prüfung durch das Lehrerkollegium statt, in Gegenwart zweier Universitätsprofessoren, die mit Stimmberechtigung von der Regierung ernannt werden. Die Prüfung zerfällt in eine theoretische (schriftliche und mündliche) und eine praktische. Am Schlusse der Prüfung werden die Leistungen der Aspiranten in einer Konferenz der Prüfungskommission durch drei Grade ausgedrückt. Lehrern, die einen niederen Grad bekommen haben, ist es gestattet, nach dreijährigem Schuldienst durch neue Prüfungen im Seminar in einen höheren Grad aufzurücken, was eine Erhöhung ihres Gehaltes zur Folge hat. Alle drei Klassen von Lehramtskanditaten können gleich als definitive Lehrer angestellt werden. Der Unterschied besteht allein in der Besoldung, indem die erstklassigen Lehrer ein jährliches Gehalt von 1680 Fr., die zweitklassigen von 1200 und die drittklassigen von 960 Fr. bekommen. Aufserdem kam den Lehrern noch freie Wohnung oder ein nach den örtlichen Verhältnissen variierendes Äquivalent in Geld und noch dazu ein Schulgeld gewährt werden, das von den Lehrern selbst am Ende jedes Monates nach den Bestimmungen des Schulgesetzes von 1834 erhoben wurde, da das neue Schulgesetz darüber schwieg. Ja, die ersten Schulrektoren von Athen, Patras, Syros, Korfu und der Übungsschulen in Seminarien erhielten sogar ein jährliches Gehalt von 2160 Fr.

Gegenwärtige Gehaltsverhältnisse der Lehrer. So war ursprünglich das Diensteinkommen der Volksschullehrer durch das Seminargesetz festgestellt. Später aber erfuhren die Gehaltsverhältnisse der Lehrer mancherlei Modifikationen, bis end-

lich im Jahre 1892 folgende Bestimmungen getroffen wurden: Die erstgradigen Lehrer erhalten monatlich ein Gehalt von 150 Fr., die zweitgradigen von 120 Fr. und die drittgradigen von 100 Fr. Das Schulgeld und die freie Wohnung der Lehrer ist abgeschafft. Zu dem Gehalte kommt noch eine Zulage von je 10 Fr. monatlich nach jedem fünfjährigen Schuldienst. Diese Zulagen dürfen aber nicht über 30 Fr. monatlich steigen.

Pädagogische Bildung im Seminar. Die Leistungen des Seminars in Athen waren in allen Fächern ausgezeichnet. Wir müssen hier besonders die Seminarübungen und die Schulkonferenzen hervorheben. Die Seminarübungen fangen schon in der zweiten Klasse des Seminars mit 3 Stunden wöchentlich an, so dafs die Seminaristen am Ende des Jahres schon eine Einsicht in die Methode und eine Übung in der Anwendung derselben bei allen Lehrgegenständen des Unterrichts besafsen, so dafs sie im folgenden Jahre einen zusammenhängenden Unterricht in der Seminarschule selbständig und unter der Kontrolle der ordentlichen Lehrer und des pädagogisch gebildeten Seminarlehrers erteilen konnten. Nach der Ausführungsverordnung vom Jahre 1878 Artikel 37 sollen jede Woche zwei Konferenzen unter dem Vorsitz des Direktors der Seminarschule mit den Seminaristen der zweiten und der ersten Klasse stattfinden. In der ersten Konferenz werden die schriftlichen Präparationen der Seminaristen ausführlich erörtert und korrigiert, in der zweiten die vorgekommenen Fehler im Unterricht sowohl von den Seminaristen, als auch vom Direktor selbst kritisiert. Auch das Schulleben des Seminars mit seinem humanen Hauch, mit seinem rastlosen Suchen nach der Wahrheit, mit seiner Fröhlichkeit, die sich bei Festtagen des Seminars in Reden, Deklamationen, in gymnastischen Übungen, in griechischen Tänzen, in musikalischen Ausführungen kundgaben, hat dem Seminar Liebe und Ehre bei grofs und klein verschafft.

Nicht wenig hat zum Ruhme des Seminars der Umstand beigetragen, dafs in der Seminarschule gleich bei ihrer Eröffnung das klassische Lesebuchsystem eingeführt wurde. Mein hochverehrter Lehrer, dessen Andenken immer lebendig in mir ist, der selige Tuiskon Ziller, hat mir im Jahre 1875 in Leipzig, als ich von ihm Abschied nahm, folgendes gesagt: »Ich beneide Sie als Griechen; Ihnen ist der Weg bedeutend leichter gemacht, um nach den Anforderungen der wissenschaftlichen Pädagogik zu arbeiten. Ihre Vorfahren haben Ihnen den Weg vorbereitet; sie haben Ihnen eine kostbare Erbschaft zur Bildung Ihres Volkes hinterlassen, die griechischen Klassiker, obenan den Homer.« Darin stimmte ich vollkommen überein. Die Schuljugend soll nichts wässriges, läppisches, gemeines, psychologisch unwahres, zerstückeltes lesen, sondern nur klassisches, dafs stets einen unverminderten Wert hat, das dem Geist des nach dem Höheren strebenden Schülers entgegenkommt, ihn fesselt und hinaufführt, das fortwährend und immer zu sich einladet. Das sind 1. die Volksmärchen und Sagen des klassischen Altertums, 2. Robinson, 3. die homerischen Erzählungen nach Ilias und Odyssee, 4. der Herodot, 5. Alexander der Grofse (nach Arrian und Rufus bearbeitet) und 6. das Griechentum, im Laufe der Jahrhunderte zwar leidend, aber niemals sterbend. Diesen Büchern parallel sollten auch Lesebücher aus den Naturwissenschaften und der heiligen Schrift gehen, so dafs die gesamte Kultur in Natur und Menschenleben dem Volke zur Kenntnis gebracht und zur Würdigung und Verwertung vorgeführt würde. Leider aber traten viele Hindernisse in den Weg, die den Plan bis jetzt nicht vollständig zur Ausführung kommen liefsen.

Aufser den Lesebüchern sind auch methodische Bücher für Geschichte, biblische Geschichte, Rechnen, pädagogische Zeitschriften erschienen, die alle den humanen Geist Pestalozzis und die wissenschaftliche Pädagogik Herbarts verkündeten.

Errichtung weiterer Seminare. Der Ruf des Seminars in Athen verbreitete sich rasch nach allen Seiten. Aus allen Orten Griechenlands kamen Lehrer, um mit eigenen Augen zu sehen und mit eigenen Ohren zu hören. Als die ersten Lehrer aus dem Seminar ihr Abgangszeugnis erhalten hatten, wurden sie gleich von den Gemeinden Griechenlands und der Türkei als Lehrer berufen. Im Laufe der Zeit war die Nachfrage nach solchen Lehrern so grofs, dafs die Regierung sich genötigt sah, noch drei Seminare zu errichten, eins im Peloponnes

(Tripolis), eins auf den Ionischen Inseln (Korfu) und eins in Thessalien (Larissa). Die Gemeinden wollten nichts mehr von wechselseitigem Unterricht wissen und die Volksschullehrer selbst, die bis dahin auf solche Weise unterrichtet hatten, waren bestrebt, sich nunmehr den Anforderungen des neuen Schulsystems anzupassen. In die Seminare liefsen sich, teils wegen des hohen Gehalts, teils wegen der hohen Ehre, welche die neuen Schulamtskandidaten allseitig genossen, Schüler mit Maturitätszeugnis aus den Gymnasien, ja Studenten aus der Universität immatrikulieren, was für die vorzüglichen Leistungen der Seminare von nicht geringem Werte war. Es waren noch keine fünf Jahre verflossen, da war der wechselseitige Unterricht aus allen Schulen Griechenlands für immer verschwunden.

Pädagogische Ferienkurse für die Lehrer. Dazu hat auch der Umstand beigetragen, dafs das Ministerium Ferienkurse für die alten Lehrer einrichtete, die 40 Tage dauerten, in welchen Anweisung und Übung in dem neuen Schulsystem gegeben wurde. Lehrer, Greise und junge Leute fanden sich bereitwillig zu den Ferienkursen ein, um nicht im Fortschritte der Zeiten zurückzubleiben. Aber was konnten diese verknöcherten Leute, die meistenteils eine sehr niedrige Schulbildung besafsen, von der neuen Schuleinrichtung begreifen? Dem Mechanismus des wechselseitigen Unterrichts, welcher keine Psychologie und keine Ethik, ja keine höhere Bildung verlangte, waren sie gewifs gewachsen. Mechanisches System kann laufen durch mechanische Kräfte. Aber wie konnten die armen Leute in das Labyrinth der Wissenschaft eindringen, ohne das Rüstzeug einer guten Vorbildung, ohne den Faden der Psychologie?

Die Ferienkurse haben, wie gesagt, grofses Unheil in dem neuen Schulsystem angerichtet, da es ungenügend vorgebildeten Leuten, wie es die alten Lehrer waren, zur Anwendung übertragen wurde. Dazu kam noch schlimmeres. Die alten Lehrer hielten sich jetzt nach dem Besuch der Ferienkurse für gänzlich modernisiert. Sie waren oder stellten sich wenigstens als begeisterte Anhänger des neuen Systems und ahmten aus demselben einige ganz äufserliche Seiten nach, so dafs die damalige Regierung sich bewegen liefs, den alten Schulmeistern etwas von dem zukommen zu lassen, was die neuen, in den Seminaren gebildeten Lehrer genossen. Die Lage besonders der Lehrer III. Klasse, die ein monatliches Gehalt von 60 Fr. erhielten, war auch wirklich eine mifsliche und man konnte, ja mufste ihre finanziellen Verhältnisse aus humanen Rücksichten verbessern. Die Regierung hat hier aber mehr getan, als sie tun sollte. Im Jahre 1884 ist ein Gesetz votiert worden, welches die alten Lehrer mit den neuen gleich stellte, sowohl in den Rechten, wie auch in dem Gehalte.

Die Nivellierung alter und neuer Lehrer, ungeachtet ihrer gröfseren oder geringeren Bildung und Fähigkeit, und die Einsetzung in die vollen Rechte, die das Schulgesetz des Jahres 1878 ausschliefslich den neuen, auf den Seminarien gebildeten Lehrern zuerkannte, hat einen ungemein nachteiligen Einflufs auf den Fortschritt des griechischen Volksschulwesens ausgeübt. Die neuen Lehrer waren in ihrem heiligsten getroffen, die alten dagegen fafsten jetzt mehr Mut, ihre Ansprüche mit gröfserer Energie geltend zu machen. Und so sehen wir den alten Schlendrian wieder dreist in die Schule eindringen und darin herrschen. Alte und neue Lehrer lehrten in einer und derselben Schule nebeneinander. Auf die begeisterten und arbeitsfreudigen Führer der neuen Richtung wirkte das Nivellierungsgesetz wie ein Kaltwasserbad.

Unterseminare. Dazu kam noch etwas, das ich nicht zu den Beförderungsmitteln des Volksschulwesens rechnen kann. Das ist die Errichtung von Unterseminaren, die im Jahre 1892 ins Leben traten. Das alte Gesetz vom Jahre 1834 verpflichtete jede Gemeinde wenigstens eine Volksschule zu halten. Da aber jede Gemeinde aus mehreren, um die Hauptstadt herum liegenden Dörfern besteht, so blieben viele Dörfer ohne Schule. Diesen Dörfern, die, da sie weit von der Hauptstadt liegen, ihre Kinder nicht in die Schule der Hauptstadt schicken konnten, überliefs das Schulgesetz vorläufig die Sorge für ihre Kinder. Sie nahmen den Pfarrer oder einen des Lesens und des Schreibens kundigen Mann zum Lehrer ihrer Kinder und gaben ihm eine Entschädigung entweder in Lebensmitteln oder in barem Gelde. Das, was das Gesetz

als ganz provisorisch bestimmte, kam mit der Zeit in Brauch und die provisorischen Lehrer, die sogenannten grammatodidaskaloi, bildeten einen eigenen Stand. Da aber ganz verarmte Ortschaften die Lehrer nicht bezahlen konnten, so kam ihnen die Regierung teilweise zu Hilfe. Im Laufe der Zeit vermehrte sich aber dieser Stand, da er sich mit wenig begnügte, ganz ungewöhnlich und im Jahre 1892 war Griechenland mit einer Anzahl von 1200 grammatodidaskaloi beglückt, die kein Seminar besucht noch irgendwo eine pädagogische Vorbildung genossen hatten. Das, was ursprünglich provisorisch war, sich aber forterhielt, wollte die Regierung jetzt regeln. So kam das Gesetz vom 6. August 1892 zustande. In jeder Provinz sollte ein Unterseminar (Hypodidaskaleion) errichtet werden, mit einjährigem Kursus, mit zwei Volksschullehrern als Lehrpersonal, von welchen der eine meist mit dem Seminar, der andere mit der Übungsschule beschäftigt sein sollte. Die Schüler, die ins Unterseminar eintraten, sollten ein Abgangszeugnis von einer hellenischen Schule (ungefähr der Quinta der deutschen Gymnasien) haben. Die Lehrfächer sind a) Religion, Evangelium, biblische Geschichte und Katechismus; b) Pädagogik; c) Neugriechische Sprache, d) Griechische Geschichte, besonders der griechische Freiheitskrieg im Jahre 1821, e) Geographie von Europa, insbesondere Griechenlands, f) Praktisches Rechnen, g) Volks- und Kirchenlieder, h) Schönschreiben, i) Zeichnen und k) Turnen.

Mit dem Unterseminar ist eine einklassige Übungsschule zu vier Jahreskursen verbunden. Die Abgangsprüfungen finden in einem Seminar statt. Die Grammatisten, so heifsen die neuen Lehrer, mit dem Zeugnisse »vorzüglich« bekommen 75 Frs. monatlich, mit dem Zeugnisse »sehr gut« 65 und mit dem Zeugnisse »gut« 55 Frs. Nach je 2 Lustren steigt das Gehalt um je 5 Frs. monatlich; ebenso können sie durch Ablegung besserer Examina von einer niederen Stufe in eine höhere aufsteigen und ihre Lage verbessern.

Auf dem Lehrplan des Unterseminars ist der ganze Lehrapparat eines Seminars und aufserdem noch eine ungeteilte Volksschule, in der das Schulhalten und der methodische Unterricht aller Lehrgegenstände aufgetischt wird, zur Schau gestellt. Und alles das in wie viel Zeit? In nur 10 Monaten! Und wie viele Lehrer sollen im Unterseminar arbeiten? Ein einziger Volksschullehrer soll den Atlas der Sage spielen und auf seinen Schultern alle Fächer tragen, gleich als ob es möglich wäre, alle Weisheit jungen Leuten in 10 Monaten beizubringen, und noch dazu Einsicht und Fertigkeit im methodischen Unterricht zu verschaffen. Das kommt uns sehr wunderlich vor. Und trotzdem hat diese ganze Sippe der Grammatisten die Hälfte der Schulen Griechenlands für sich mit Beschlag belegt und nimmt zum grofsen Schaden unseres Volksschulwesens stetig zu. Die Bürgermeister wollen nicht viel ausgeben für Schulen und sind für die Grammatisten, die wenig kosten, besonders eingenommen. Dieser Krebsschaden, der das Volksschulwesen seit 1892 durchfrifst, lebt in der letzten Zeit leider weiter fort. Alle Volksschulen, die weniger als 50 Schüler haben, sind von den Grammatisten besetzt und Gott weifs, wer unsere Schulen von dem Übel erlösen wird.

Ein Glanzpunkt im Volksschulwesen im Jahre 1895. Die vier bei uns wirksamen Seminare entliefsen jährlich gegen 120 Lehrer, daneben arbeiteten fast unablässig die Unterseminare, die uns mit mehr als 150 Grammatisten jährlich beglückten. Die alten Lehrer wurden nach und nach aus den Schulen verdrängt und ihre Stellen den neuen Lehrern überlassen. Trotzdem war und blieb die Lage der Schulen eine sehr mifsliche. Nach dem Gesetze von 1834 lag die ganze Verwaltung des Volksschulwesens in den Händen des Kultusministers; er konnte nach Belieben anstellen, versetzen, entlassen, ohne dafür verantwortlich zu sein. Anfangs machten die Minister keinen Mifsbrauch von ihren Befugnissen, mit der Zeit aber schlich sich eine solche Verderbnis ein, dafs die Schullehrer ein Spielball des Ministers, beziehungsweise der herrschenden Parteien wurden. Auch das Schulgesetz vom Jahre 1878 trifft keine Vorkehrung gegen Übergriffe der obersten Schulbehörde. Erst im Jahre 1895 kam das neue Schulgesetz zustande, das der Willkür ein Ende gemacht hat und von allen Seiten als rettendes Gesetz sowohl

für die Schüler als auch für die Lehrer anerkannt worden ist.

Die Lichtseiten des Gesetzes liegen nach meinem Dafürhalten in zwei Punkten, erstens in der Emanzipierung der Schulen von den politischen Parteien und zweitens in der Einführung der Schulinspektion durch Beamte, die aus dem Stande der Lehrer genommen sind. Von nun an gilt als oberste Schulbehörde die in der Hauptstadt jeder Provinz eingesetzte Schulkommission, welche aus 5 Mitgliedern besteht, aus dem Bischofe als Präsidenten, aus dem Schulinspektor, der von der Regierung aus dem Schulamte genommen ist, aus dem Direktor des Gymnasiums der Stadt und aus zwei angesehenen Personen, die vom Stadtrat vorgeschlagen und vom Regierungspräfekten (νομάρχης) angestellt sind. Jede Veränderung in den Schulen, insofern sie die Lehrer der Provinz betrifft, soll einzig und allein von der Provinzialschulkommission ausgehen und zwar auf Vorschlag des Schulinspektors. Die Provinzialschulkommissionen haben alle ohne Ausnahme bis jetzt so gewissenhaft gearbeitet, dafs das Gesetz vom Jahre 1895 als ein Markstein in der Entwicklung der Schulen gelten darf. Die Lehrer wissen jetzt, dafs sie ihre Stellen so lange behalten können, als sie wollen, vorausgesetzt, dafs sie ihre Pflicht erfüllen. Und so kann jeder unbekümmert seinem Beruf nachgehen.

Nur eins kann an diesem Gesetze nicht recht gebilligt werden, nämlich dafs die Inspektoren nicht aus dem Volksschuldienst, sondern aus der Zahl der Gymnasialprofessoren genommen werden, die bei uns öfters keine pädagogische Bildung besitzen. Bei Besprechung des Gesetzes hat man seiner Zeit davor gewarnt; und tatsächlich wurde dem Gesetze ein Zusatz angefügt, des Inhalts, dafs in den grofsen Provinzen noch ein Schulinspektor zweiter Ordnung aus den Reihen der Volksschullehrer angestellt werden kann, der aber seine Meinungen der Provinzialschulkommission durch Vermittlung des oberen Schulinspektors vorzutragen hat.

G e n e h m i g u n g d e r S c h u l b ü c h e r. Im Gesetze von 1834 oder vielmehr im Wegweiser von Kokkonis, welcher durch allerhöchste Verordnung autorisiert war, war die Rede von den Schulbüchern, welche von einer zu diesem Zwecke vom Ministerium eingesetzten Kommission geprüft und nach Befund entweder zur Einführung genehmigt oder verworfen werden sollten.

Diese Verordnung wurde streng eingehalten; aber mit der Zeit wurde sie blofs auf die Schulbücher der anderen Fächer beschränkt, für die Lesebücher war keine Genehmigung erforderlich. Das ist der Grund, dafs dem Boden unserer Lesebuchliteratur eine reiche, wenn auch nur von dürrem Laub strotzende Vegetation entsprofs. Gewöhnlich schrieben solche Bücher Gymnasiallehrer, daneben aber auch Volksschullehrer und andere Gelehrte. In kurzer Zeit hat eine Masse von Schulrobinsonen, von Odysseen, von Herodoten, später auch eine Masse von Lesebüchern anderer Art, die sowohl von Volksschullehrern wie von Gymnasialprofessoren verfafst waren, alle Schulen Griechenlands überschwemmt, so dafs die Regierung sich genötigt sah, Vorkehrungen dagegen zu treffen, um nur guten Büchern Eingang in die Schulen zu verschaffen. Im Jahre 1882 wurde ein Gesetz erlassen, nach welchem in Zukunft nur vier Lesebücher, je eins für jede Klasse der vierklassigen Volksschulen Griechenlands erlaubt sein soll. Ein eigens ernannte Bücherkommission sollte alle Bücher prüfen und das beste Buch für jede Klasse zum ausschliefslichen Gebrauch für die Dauer von 4 Jahren festsetzen. Leider verfuhr die Bücherkommission nicht ganz unparteiisch. Im Jahre 1890 sah sich die neue Regierung genötigt, das neue Gesetz aufzuheben und eine freie Konkurrenz der Bücher zuzulassen. Nach zwei Jahren aber trat unter einer anderen Regierung das Gesetz wieder in Kraft, nur wurde das Privilegium der genehmigten Bücher auf 3 Jahre beschränkt. Im Jahre 1895 wurde die Genehmigung auf alle guten Bücher ausgedehnt und nur die schlechten Bücher waren von den Schulen ausgeschlossen. Und das ist ohne Zweifel das richtige.

Im allgemeinen hat dies Gesetz fast mehr Schaden als Nutzen gestiftet. Denn abgesehen davon, dafs bei der Beurteilung nicht immer sachliche Gründe bestimmend gewesen sind und mitunter genehmigte Bücher in Umlauf gesetzt wurden, die wenigen Wert hatten, hat dieses Gesetz auch

in anderer Hinsicht grofsen Schaden angerichtet. Nach demselben Gesetze sind von der Bücherkommission alle diejenigen, die selbst Schulbücher geschrieben haben, ausgeschlossen. Da sich aber die besten pädagogischen Kräfte bei uns mit der Abfassung von Schulbüchern abgegeben hatten, so wurde manchmal die Prüfung und Genehmigung der Bücher ungeeigneten Richtern übertragen, denen man eine grofse Nachsicht in der Gutheifsung der Schulbücher vorwarf.

Aber ein weiteres grofses Übel ist auf Rechnung dieses Gesetzes zu schreiben. Bei uns, wo eine neue Einrichtung des Schulwesens erst seit einigen Jahren eingeführt ist, mufste man gleich von Anfang an für alles das Sorge tragen, was mit dieser Schuleinrichtung verbunden ist, und allmählich das Material vorbereiten, damit das Werk ungehindert von statten gehe. Ich meine die Lesebücher, die Lesemaschinen, die verschiedenen Lehrapparate und die Menge anderer Einrichtungen, die in den Schulen Deutschlands gang und gebe sind. Für alle diese Dinge mufsten diejenigen, die in Deutschland ihre pädagogische Ausbildung genossen hatten, selbst sorgen. Im ersten Jahre des Bestehens der Seminarschule zu Athen konnte man hier eine vollkommen deutsche Schule sehen, sowohl hinsichtlich der äufseren Schuleinrichtung, wie auch des inneren Schulbetriebes. Die Schulbänke, die Wandtafeln, der Lehrplan, das Schulmuseum, der Schulgarten, der Spielplatz, die Lieder, die Schulordnung, die Abfassung von Schulbüchern, die Konzentration des Unterrichtsstoffes und tausend andere Dinge, — alles das war die ungeheuere Arbeit eines einzigen Mannes. Alle mufsten einer Idee dienen und diese Idee war im Kopfe eines einzigen, des pädagogisch gebildeten Lehrers. Dasselbe war auch bei den anderen Seminaren der Fall, mit dem Unterschiede, dafs bei diesen die Sache nicht so schwierig war, da das Seminar in Athen ihnen vorgearbeitet hatte.

Und so sehen wir im Jahre 1895 alle bedeutenden Schulmänner sich mit der Abfassung von Schulbüchern abgeben. Bis zu dieser Zeit nahm die Regierung löblicherweise aus der Zahl dieser Schulmänner die Sektionschefs des Ministeriums. Das war notwendig, denn bei jeder Neuerung und bei neuen Mafsregeln mufste die leitende Hand von Männern, die Sachkenntnis besafsen und spezielle Studien gemacht hatten, walten. Nun kam plötzlich das Gesetz von 1895, das rundweg erklärte, dafs die Abfassung von Schulbüchern mit irgend einer Stellung im Ministerium unvereinbar sei. Und so sind seitdem viele einsichtige und fähige Schulmänner von der höchsten Schulverwaltung ausgeschlossen. Das ist das dritte und schlimmste Übel, das dem Schulwesen Griechenlands durch das Schulbüchergesetz zugefügt worden ist.

Statistik des Volksschulwesens. Nach der Statistik vom Jahre 1829 bestanden in Griechenland nur 71 Volksschulen mit 6721 Schülern und Schülerinnen. Seit dem Regierungsantritt des Königs Otto (1833) hat die Anzahl der Volksschulen und der in denselben lernenden Jugend derart zugenommen, dafs im Jahre 1858 in Griechenland 754 Volksschulen existierten, welche von 51 596 Schülern beider Geschlechter besucht wurden. Da die ganze Bevölkerung des Königreichs sich damals auf rund 1 050 000 Seelen belief, so machten die die Volksschulen besuchenden Kinder mehr als $^1/_{20}$ der Bevölkerung aus. Von diesen 754 Volksschulen waren nur 412 Gemeindeschulen, die übrigen 342 waren Privatschulen die durch das Schulgeld der Eltern unterhalten wurden. Für die Gemeindeschulen, in welchen das Lehrpersonal sich auf 533 belief, betrugen die Ausgaben 440631 Fr., von denen 324 829 von der Gemeinde, die übrigen 115 802 Fr. aber von der Regierung bezahlt wurden.

Einen grofsen Aufschwung nahm das Volksschulwesen Griechenlands seit der Gründung der neuen Seminare und der Abschaffung des wechselseitigen Unterrichts. Im Jahre 1879 bestanden bei einer Bevölkerung von 1 679 775 Seelen nur 1035 Knabenschulen und 137 Mädchenschulen, die eine Frequenz von 67 108 Schülern und 12 310 Schülerinnen hatten (die Privatschulen und Winkelschulen lassen wir bei Seite) und eine Gesamtausgabe von 1 612 000 erforderten, wovon 190 000 der Staat und 1 422 000 Fr. die Gemeinden bezahlten. Im Jahre 1901 finden wir bei einer Bevölkerung von 2 200 000 Seelen 3 123 Volksschulen (die Elementarschulen auch mitgerechnet), die eine Frequenz von 189 903

Schüler aufweisen; im Jahre 1906 ist die Zahl auf 230 000 gestiegen. Die Zahl der Lehrer ist dem entsprechend auch gewachsen, bis auf 4055. Die Ausgaben betragen heutzutage gegen 6 Mill. Fr., wovon 1 Mill. der Staat und 5 Mill. die Gemeinden hergeben.

Schulpflicht. Nach dem Gesetze von 1834 waren die Kinder beiderlei Geschlechts vom 6.—13. Lebensjahre, also 7 Jahre lang schulpflichtig; in Wirklichkeit beschränkte sich aber die Schulpflicht auf die Volksschule, die eine Lernzeit von 4 Jahren hatte. Seit dem vorigen Jahre (1905) ist, da für die Volksschule ein sechsjähriger Kursus vorgeschrieben ist, demgemäfs die Schulpflicht auf 6 Jahre verlängert worden. Das gilt aber nur für diejenigen Volksschulen, in welchen seminaristisch gebildete Lehrer unterrichten; für die anderen Schulen, in welchen Grammatisten unterrichten, beschränkt sich die Schulpflicht auf 4 Jahre.

Rektorprüfungen. Früher wurde die Direktion einer erweiterten Volksschule demjenigen Lehrer übertragen, der den ersten Grad besafs und einen Schuldienst von wenigstens 5 Jahren aufzuweisen hatte, ungeachtet der Anzahl der in der Schule tätigen Lehrer. Wer von den Lehrern, die die obige Qualifikation besafsen, die Rektorstelle einnehmen sollte, darüber hatte die Schulkommission auf Vorschlag des Kreisschulinspektors zu entscheiden. Im Jahre 1905 wurde jedoch verordnet, dafs von nun an das Rektoramt für die Schulen, die wenigstens fünf Lehrer haben, nur solchen Bewerbern zukommt, welche durch Ablegung einer Rektorprüfung die Fähigkeit dazu erworben haben. Zu dieser Prüfung werden nur die erstgradigen Lehrer zugelassen, die einen fünfjährigen tadellosen Schuldienst hinter sich haben. Die Prüfung ist eine schriftliche und eine mündliche und erstreckt sich auf griechische Sprache, Pädagogik und Didaktik, technische Fächer, sowie auf eine Lehrprobe, deren Aufgabe zwei Stunden vorher dem Examinanden von der Prüfungskommission zur Vorbereitung gestellt wird. Das merkwürdige in dieser Verordnung ist, dafs bei diesem Examen viel Gewicht auf die technischen Fächer gelegt wird. Deshalb weigerten sich viele ausgezeichnete Lehrer an den in diesem Jahre (1906) zum ersten Mal vorgenommenen Prüfungen teil zu nehmen, da sie sich in den technischen Fächern nicht tüchtig fühlten.

Schulgebäude. Die Schulgebäude sind bekanntlich ein wesentlicher Faktor in der Erziehung. Eine schlechte Schulstube schadet der Gesundheit der Schüler, stört den Unterricht, entwürdigt die Idee der Erziehung bei der Gemeinde, demütigt den Lehrer. Privathäuser sind in der Regel nicht für Schulzwecke geeignet. Es müssen eigene, allen Bedürfnissen der Schule Rechnung tragende Gebäude zum ausschliefslichen Gebrauch der Schule errichtet werden. Früher liefsen die Gemeinden eigene Schulen bauen nach den Bedürfnissen des wechselseitigen Unterrichts. Nachdem aber dieses System in keinem Ansehen mehr stand, hörte man auf Schulgebäude zu errichten und man behalf sich mit gemieteten Privathäusern. Auch nach der Einführung des deutschen Systems zeigte man nicht überall das erforderliche Interesse für gute Schulgebäude. Vielleicht liegt der Grund auch in der raschen Vermehrung der Schulen, in der verhältnismäfsig starken Steigerung der Schulausgaben, die für Schulgebäude wenige verfügbare Mittel übrig liefsen. Wie dem auch sei, gewifs ist, dafs alle Gemeinden sich nicht um Schulbauten kümmerten und für die neuen Schulbedürfnisse ihre Zuflucht zu Privathäusern nahmen, die sie in Schulhäuser verwandelten. Das war immer ein Fehler, doch wirkte er nicht so schädlich in den Städten, wo man geräumige Häuser, natürlich gegen hohe Miete, finden konnte. Wie sah es aber auf dem Lande aus? Ganz ungeeignete Privathäuser, dumpfe und düstere Schulstuben bildeten gewöhnlich, besonders bei den ärmlichen Gemeinden, die Schule des Dorfes. Das Schulgesetz vom Jahre 1895 hat dem Kreisschulinspektor das unbedingte Recht zuerkannt, überall in den Städten und in den Dörfern das geeignete Haus für die Schule auf Rechnung der Gemeindekasse zu mieten. Das hatte eine beträchtliche Verbesserung der Schulhäuser zur Folge.

Da aber beim besten Willen sich schwerlich, am schwersten auf dem Lande, ein Haus finden läfst, welches allen Schulbedürfnissen genügen könnte, so übernahm es der Staat selbst, den Schulen in dieser Hinsicht zu Hilfe zu kommen. Und er tat

es mit lobenswerter Aufopferung. Er gestand zu, dafs alle Einnahmen, die sowohl von den Studenten als auch von Gymnasiasten jährlich als Schulgelder eingehen, für Schulgebäude verwendet werden. Da diese Abgabe gegen 700000 Fr. jährlich einbringt (jeder Student bezahlt 150 Fr., jeder Gymnasiast 40 Fr. jährlich), so bildete sich ein ansehnliches Kapital zur Gründung von Schulen. Das Gesetz ist votiert im Jahre 1895 unter dem Ministerium Delyannis. Bis zum Jahre 1906 sind nach der offiziellen Statistik des betreffenden Ministeriums auf dem Lande 400 Schulgebäude erbaut, für die der Staat gegen 8 Mill. Fr. ausgegeben hat. Die Gebäude sind vorschriftsmäfsig gebaut und mit den erforderlichen Subsellien und Lehrapparaten versehen.

Mit der Zeit hoffen wir auch in dieser Beziehung überall den Ansprüchen der Pädagogik nachkommen zu können. Auch reiche Griechen, deren Patriotismus tatsächlich ohne gleichen ist, sorgen für Schulgebäude; namentlich vermachte der vor einigen Jahren verstorbene Andreas Syngros sein ganzes Vermögen von 60 Mill. Fr. den Wohltätigkeitsanstalten von Athen; 3 Mill. Fr. aber bestimmte er speziell für Schulbauten.

II. Mädchenschulwesen. Erste Zentralschule für Mädchen in Athen im Jahre 1836. Nach der Befreiung Griechenlands konnte die Regierung nicht für alles zu gleicher Zeit sorgen. Es fehlte an allem und das Geld war so knapp in der Staatskasse, dafs es unmöglich war, allen Verpflichtungen in gleicher Weise nachzukommen. Das dringendste Bedürfnis war zuerst, Knabenschulen zu errichten; für Mädchenschulen wollte man später sorgen. Da traten einige opferwillige Griechen auf, die es sich zur Aufgabe machten, der weiblichen Erziehung zu Hilfe zu kommen und für die Mädchenschulen das zu tun, was die Regierung einstweilen beim besten Willen nicht tun konnte. So bildete sich eine »Gesellschaft der Schulfreunde« (*φιλεκπαιδευτική ἑταιρεία*), die sich an alle Griechen um Unterstützung behufs Errichtung von Mädchenschulen in dem verwüsteten Lande wendete. Anfangs flossen die Beiträge spärlich, die Gesellschaft konnte deshalb nicht allen Anforderungen genügen. Dennoch gründete sie im Jahre 1836 eine Zentralmädchenschule in Athen, die sich mit der Zeit zu einer Normalschule und später zu einem Lehrerinnenseminar auswuchs. Aus den Beiträgen der Mitglieder, deren Zahl über tausend betrug, aus den Zuschüssen seitens der Königin Amalia und anderer reicher Griechen, sowie aus dem Schulgeld der Pensionärinnen konnte die Gesellschaft ein kleines Kapital ersparen, um ein Grundstück zu kaufen und ein eigenes Schulgebäude darauf zu errichten.

Im Jahre 1860 vermachte der reiche Arzt A. Arsakis aus Epirus der Gesellschaft sein ganzes Vermögen im Betrage von einer halben Million Fr., später folgten seinem edlen Beispiel auch andere reiche Griechen. Die Gesellschaft besafs dadurch die Mittel, ihren Wirkungskreis wesentlich zu erweitern. Sie beschlofs daher zuerst das Seminargebäude nach dem Wunsche des Arsakis und auf seine Kosten zu errichten. Auf dem Grundstücke, das diese Gesellschaft einst für wenig Geld gekauft hatte, das jetzt aber im Mittelpunkt von Athen gelegen ist, erhebt sich das kolossale, aus pentelischem Marmor erbaute Seminargebäude, das den Namen »Arsakion« zu Ehren seines Stifters trägt. Hier ist jetzt das interne Lehrerinnenseminar, das aus allen Teilen der griechischen Welt besucht wird. Neben diesem Arsakion ist im Jahre 1904 das für externe Schülerinnen bestimmte Schulgebäude fertig gestellt worden, welches der Gesellschaft über 1 Million Fr. kostete. Hier ist eine höhere Mädchenschule und ein Lehrerinnenseminar tätig.

Organisation des Lehrerinnenseminars. Die Regierung gab der Gesellschaft das ausschliefsliche Privilegium, Lehrerinnen-Seminare zu errichten. Seit dem Jahre 1882 ist das deutsche Unterrichtssystem in allen Anstalten der Gesellschaft eingeführt, und das Lancastersche System abgeschafft. Gegenwärtig unterhält die Gesellschaft fünf Lehrerinnenseminare, zwei in Athen, eins in Korfu, eins in Patras und eins ins Larissa. Sie haben alle dreijährigen Kursus und sind mit einer Seminarschule mit achtjährigem Kursus verbunden, in deren unteren Klassen auch die Seminarübungen stattfinden. Die pädagogischen Fächer sind auserwählten Lehrern anvertraut, die meistens spezielle Studien in Deutschland gemacht haben.

Leider können wir hier aus Mangel an Raum den Lehrplan des Seminars wie auch den der höheren Mädchenschule nicht vollständig wiedergeben. Nur einen Auszug, betreffend die philosophischen und pädagogischen Fächer des Seminars wollen wir hier zur Beurteilung beifügen.

I. Klasse (unterste). 2 Stunden. Psychologie bis zu den Gefühlen, daran anschliefsend die Elemente der Logik.

II. Klasse. 2 Stunden. Über Gefühle und Begehren, woran die Elemente der Ästhetik und Ethik angeknüpft werden.

I. Klasse. 2 Stunden Pädagogik. Der Beruf des Volksschullehrers. Die grofsen Männer der Geschichte als Volkslehrer und Volksaufklärer. Die neue Volksschule, ihr Zweck und ihre Mittel zur Erziehung. Eine gute Schulordnung. Der Anschauungsunterricht. Die Kunst beim Erzählen. Die Methode des Lese-, Schreib-, Rechen- und Zeichenunterrichts. Muster und Probelektionen in der Seminarschule.

II. Klasse. 3 Stunden. Fortsetzung der Didaktik. Der erziehende Unterricht. Theorie des Lehrplans, Auswahl des Lehrstoffes. Die Anordnung desselben. Das Lehrverfahren. Der Religions-, Sprach-, Geschichts-, Naturkunde-, Geographie-, Gesangunterricht. Muster und Probelektionen in der Seminarschule.

III. Klasse. 9 Stunden. Hauptsächlich über sittliche Erziehung. Am Schlufs der Pädagogik Geschichte der Pädagogik. Übungen in der Seminarschule.

Statistik der Mädchenschulen. Alle Lehrerinnen, die in Griechenland und in den griechischen Ländern der Türkei tätig sind, sind zum gröfsten Teile aus dem Arsakion hervorgegangen. Früher begnügte man sich mit der Errichtung von Volkschulen für Knaben, wo auch die Mädchen Zutritt hatten. Nur in den Städten und in den Marktflecken waren Mädchenschulen anzutreffen. So finden wir im Jahre 1858, obgleich schon fünfundzwanzig Jahre seit der Begründung des Königsreichs verflossen waren, doch nur 52 öffentliche Mädchenschulen im ganzen Lande, die von 4 753 Mädchen besucht waren, abgesehen natürlich von den Privatschulen, die nicht von der Fürsorge der Staats abhingen. Wenn wir nun die damaligen Schulverhältnisse mit den jetzt herrschenden vergleichen, so sehen wir einen gewaltigen Unterschied. In der offiziellen Schulstatistik vom Jahre 1901 finden wir folgende Zahlen über das Mädchenschulwesen Griechenlands: Im Jahre 1901 – 1902 gab es im ganzen Königreiche 591 öffentliche Mädchenschulen, in denen 884 Lehrerinnen 47 960 Schülerinnen unterrichteten. Aufserdem bestanden noch 101 Privatschulen mit einer Anzahl von 3 838 Schülerinnen. Tatsache aber ist, dafs die Zahl der Mädchenschulen im Vergleich zu den 2726 Knabenschulen viel zu gering ist. Was man zur Entschuldigung vorbringt, nämlich dafs die Mädchen auch die Knabenschulen besuchen können und wirklich hier und da besuchen, scheint uns nicht stichhaltig. In Griechenland scheint mir noch das Vorurteil zu herrschen, dafs der Beruf der Frau, entsprechend der homerischen Auffassung, ganz und gar in der Haushaltung aufgehen soll. Deshalb finden wir bei den Dorfbewohnern, während sie ihre Knaben ungehindert in die Schule gehen lassen, eine tadelnswerte Gleichgültigkeit, was die Schulung der Mädchen anlangt. So ist die Denkweise der Griechen auf den Dörfern. Das ist auch der Grund, dafs sehr wenige Schülerinnen in die Dorfschulen gehen. Es wäre zu wünschen, dafs die Zahl der Mädchenschulen stärker zunähme und die Dorfbewohner sich davon überzeugen liefsen, dafs die Schulbildung ebenso ihren Töchtern zum Nutzen gereicht, wie ihren Söhnen. Von den Schulinspektoren, die innerhalb des ersten Jahrzehntes (1895 – 1905) anerkanntermafsen grofses geleistet haben, erwarten wir auch in dieser Hinsicht eine Weiterentwicklung des Volksschulwesens.

Das Programm der gewöhnlichen Mädchenschulen ist, abgesehen von den weiblichen Handarbeiten, fast dasselbe wie das der Knabenschulen mit sechsjährigem Kursus. Höhere Mädchenschulen mit achtjährigem Kursus finden wir nur in den Schulen der Gesellschaft für Volksbildung, wie auch in Privatinstituten, die in allen gröfseren Städten Griechenlands vorhanden sind. Über alle diese Anstalten übt die Regierung das Aufsichtsrecht aus und prüft und genehmigt die Lehr- und Stundenpläne derselben. Hier geben wir gleich den Stundenplan der höheren Mädchenschulen der Gesellschaft zu Athen, nach dem sich

meistenteils alle Stundenpläne der Privatinstitute richten.

	Klassen							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1. Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Griechisch	6	6	8	8	9	9	9	9
3. Arithmetik u. Geometrie	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	2
5. Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	2	2
6. Geographie	1	1	2	2	2	2	2	2
7. Französisch	—	—	—	—	3	3	3	3
8. Hauspädagogik und Haushaltungskunde	—	—	—	—	—	—	2	2
9. Schönschreiben	3	3	3	3	2	2	—	—
10. Zeichnen	1	1	2	2	2	2	2	2
11. Gesang	1	1	2	2	2	2	2	2
12. Turnen und Spiel	3	3	3	3	3	3	3	3
13. Handarbeit 14. Technische Beschäftigungen	3	3	4	4	5	5	5	5
Summa	25	25	33	33	37	37	37	37

III. Kindergärten. Die Kindergärten sind in Griechenland durch die »Gesellschaft für Volksbildung« eingeführt. Schon im Jahre 1868 hat dieselbe eine junge Dame nach Paris gesandt, um dort die Kindergärten theoretisch und praktisch zu studieren. Nach ihrer Rückkehr wurde der erste Kindergarten in Athen errichtet, der zugleich als Kindergartenseminar zur Bildung von Kindergärtnerinnen diente. Junge Mädchen, die schon ihr Diplom als Lehrerinnen bekommen hatten, besuchten auf ein Jahr den Kindergarten und machten alles nach, was man im Kindergarten vorspielte, und galten dann als fertige Kindergärtnerinnen. Diese Schulgattung fand bei den Griechen des Königreichs keinen rechten Anklang und blieb bis jetzt ganz und gar Privatsache. Dagegen sind diese Kinderschulen beliebt in Macedonien, Thracien und in anderen griechischen Provinzen der Türkei. Die Gesellschaft für Volksbildung hat im Jahre 1901 ihren letzten Kindergarten in Athen eingehen lassen.

Für die Sache aber trat um so eifriger der Verein der griechischen Frauen ein, der ein Kindergartenseminar im Sinne Fröbels in Athen mit zweijährigem Kursus unterhält. Als Schülerinnen werden in dasselbe diejenigen jungen Mädchen aufgenommen, die ein Abgangszeugnis von einer höheren Mädchenschule besitzen. Die Bildung im Seminar ist teils eine theoretische, bestehend in Pädagogik, Hygiene, Kinderkrankenpflege, Anschauungsunterricht, teils eine praktische, bestehend sowohl in Übungen zur Verfertigung von allerlei Arbeiten, welche im Kindergarten gebräuchlich sind, als auch im Schulhalten seitens der Aspirantinnen.

Stundenplan des Kindergartenseminars in Athen

Lehrgegenstände	Stund. wöchentl.	
	II. Kl.	I. Kl.
Erziehungs- und Unterrichtslehre	3	3
Pädagogik des Kindergartens	2	2
Gesundheitslehre	2	2
Seelenkunde	—	1
Naturkunde	1	1
Ästhetik	1	1
Geschichte	1	1
Krankenpflege	1	1
Vortragsübungen	1	1
Zeichnen und Malerei	3	3
Singen	4	4
Handarbeit	3	3
Beschäftigung	4	4
Turnen	4	4
Praktische Übungen im Kindergarten	6	6
Summa	36	36

IV. Hellenische Schule. Organisation. Die hellenische Schule bildet bei uns die zweite höhere Stufe der Bildung. Sie ist eine Art von Bürgerschule oder Realschule und hat den Zweck, dem bürgerlichen Mittelstande zu dienen. Leider war gleich von vornherein die Organisation dieser Schulen eine falsche, so dafs die Brauchbarkeit derselben wegen ihres verfehlten Lehrplanes und ihrer noch verfehlteren Ausführung fortwährend bezweifelt wird. Die Regierung hat zwar öfters daran gedacht, die Schulen eingehen zu lassen, aber alle diese Versuche sind an dem entschiedenen Widerspruch der Kammer gescheitert. Diese Schulen sind ein Mittelding zwischen Volksschule und Gymnasium. Der erste Gesetzgeber im Jahre 1836 hatte alle drei Schulen aneinander geknüpft, so dafs die Volksschule die Vorstufe der hellenischen, diese aber die Vorstufe des Gymnasiums darstellt. Wenn wir im Gesetze nachsehen, was für einen Zweck diese Schulen zu verfolgen haben, so finden wir darin ganz bestimmt den Gedanken ausgedrückt, dafs

die hellenische Schule zugleich zwei Ziele zu erstreben habe, einerseits den Schülern, die ein Abgangszeugnis von der Volksschule haben, eine weitere höhere Bildung zu geben, andrerseits aber dieselben für das Gymnasium vorzubereiten. Beide Zwecke scheinen uns zwar nicht unvereinbar zu sein, aber zur Erreichung derselben müfsten, da die Sache durch den doppelten Zweck verwickelt wird, ausgezeichnete Lehrer tätig sein, die in sich zwei Eigenschaften vereinigen müfsten, praktische Fähigkeit und Wissenschaftlichkeit, damit sie sowohl auf das praktische Leben als auch auf die Wissenschaft Bedacht nehmen können. Gerade in dieser Beziehung hatten die Schulen kein Glück. Da sie nach der ausdrücklichen Bestimmung unserer Verfassung auf Kosten des Staates unterhalten werden, wollte jede Gemeinde solche Schulen haben, da sie ihr nichts kosteten.

Lehrverfahren. Die Schulen vermehrten sich anfangs unter der strengen Regierung der ersten Dynastie etwas langsam, später aber rascher, so dafs wir jetzt bei einer Bevölkerung von 2400000 Seelen eine beträchtliche Zahl von hellenischen Schulen, rund 300, besitzen. Was geschah nun mit diesen? Da man sich ausschliefslich mit der Vermehrung der hellenischen Schulen beschäftigte, für die Vorbereitung des geeigneten Lehrpersonals dieser Schulen aber keine Sorge trug, so stellte man den ersten besten als Lehrer an, wenn er nur ein Maturitätszeugnis eines Gymnasiums besafs. Solche Lehrer verfügten natürlich weder über Lebenserfahrung noch über die Kenntnis dessen, was für das Leben brauchbar und notwendig ist. Aber auch in wissenschaftlicher Hinsicht waren diese sehr unvollkommen vorbereitet; sie hatten höchstens etwas mehr studiert als ihre Schüler. Bei derartig unreifen und für ihr Amt unvollkommen vorbereiteten Lehrern verstand es sich von selbst, dafs in den hellenischen Schulen ein ganz anderer Geist waltete, als der vom Gesetzgeber vorgesehene und gewünschte. Die Lehrer verwendeten ihre Zeit auf grammatische Regeln, die die Schüler auswendig lernten, und die Schriftsteller waren nichts anderes als das Jagdrevier, wo der Lehrer mit seinen Schülern gewissermafsen als Jagdhunden zur Aufspürung der verschiedenen Redeteile, der Deklinationen der Wörter, der Konjugationen der Zeitwörter, der verschiedenen Partikeln zwei Stunden täglich sich tummelte. Nach der Durcharbeitung des Stückes gab der Lehrer eine Übersetzung desselben in der Muttersprache und verlangte, dafs man ihm diese am folgenden Tage schriftlich vorlege, die er dann in der Schulstube, so dafs es alle hören konnten, korrigierte. Die korrigierte Übersetzung schrieben die Schüler darauf ins Reine, und das war ihre Aufgabe für den folgenden Tag. Gewöhnlich lernten die Schüler die Übersetzung noch auswendig und sagten sie ohne tieferes Verständnis her. Das geschah bei der Hauptlektion, der altgriechischen Sprache, auf welche man die ganze Aufmerksamkeit verwendete.

Wie sah es nun mit den anderen Unterrichtsfächern aus? Diese wurden nach bestimmten Büchern gelehrt, denen sich die Lehrer beim Dozieren sklavisch anschlossen und die von den Schülern auswendig gelernt werden mufsten. Das war wirklich im Sinne des Gesetzes eine schöne Vorbereitung für das Leben und eine feste Grundlage für das wissenschaftliche Studium auf den Gymnasien!

Universitätsbildung der Lehrer. Diese Mängel, die ausschliefslich dem dozierenden Lehrerpersonal zur Last fallen, waren zu stark in die Augen springend, als dafs man sie nicht bald bemerkt hätte. Man bestimmte daher, dafs fortan die Lehrer wenigstens zwei Jahre auf der Universität studieren und erst, nachdem sie eine Prüfung in bestimmten Lehrfächern vor einer Kommission aus Universitätsprofessoren abgelegt hätten, eine Anstellung auf hellenischen Schulen bekommen sollten. Das ist ohne Zweifel als ein Fortschritt zu bezeichnen, da die hellenischen Lehrer nun infolge ihrer Universitätsstudien und Examina besser ausgerüstet waren, als ihre Vorgänger, denen beides fehlte.

Trotzdem konnten die hellenischen Schulen ihrer Bestimmung nicht gerecht werden. Man klagt immer über die Verschwendung der Zeit mit Grammatik und Technologie. Mit letzterem Ausdruck bezeichnen die Lehrer die Zergliederung der Sätze beim Schriftsteller nach den Regeln

der Grammatik. Die Lehrer wechselten, aber das Lehrverfahren blieb dasselbe. Die Schüler lernten alles auswendig, ohne das geringste Interesse für die Sache zu zeigen. Der Geist der Schüler wurde übermäfsig geplagt, ohne dafs sie einen Nutzen davon hatten. Von Sprache, Sprachkenntnis und Sprachfertigkeit konnte bei solchem Verfahren eine Rede sein, am allerwenigsten aber von logischer, ästhetischer, religiöser und pragmatischer Bildung. Bei einem solchen Unterricht kauten die Schüler, ohne dafs sie etwas in den Magen bekamen. Das sah man schliefslich ein und so wurde der dritte Heilungsversuch an den hellenischen Schulen vorgenommen. Die Lehrer derselben sollten in Zukunft aus derjenigen Klasse der Studierten genommen werden, die ihre Studien vier Jahre lang auf der Universität getrieben und ihr Doktorexamen bestanden hätten. Und so wird es gehalten seit dem Jahre 1885. Alle Lehrer der hellenischen Schulen haben die Universität durchgemacht und ihr Examen in der betreffenden Fakultät bestanden. Früher kamen solche Lehrer gleich als Lehrer auf die Gymnasien, jetzt müssen sie wenigstens 3 Jahre in der hellenischen Schule beschäftigt gewesen sein, um das Recht zum Weiteraufrücken zu erlangen Diese Mafsregel des verdienten Ministers Petrides mufs man als einen wichtigen Beitrag zur Hebung der hellenischen Schule anerkennen. Die Hebung der Schulen hängt ja hauptsächlich von der Hebung der Lehrer ab. Seitdem sind 20 Jahre verflossen, die Lehrer der hellenischen Schulen sind fast überall und bei allen Schulen studierte Leute, die ihre Prüfungen für das höhere Lehramt bestanden haben. Gleichwohl bleiben unsere hellenischen Schulen weiter unbeliebt; man hört immer das alte Klagelied, dafs sie durchaus pedantische Schulen sind, die sehr wenig oder gar nichts für die Bildung der Schüler leisten, geschweige denn für die Ausrüstung der Schüler für das Leben.

Ferienkurse. Aus allen diesen Experimenten, die in einem Zeitraum von 70 Jahren gemacht wurden, ergibt sich die unbestreitbare Tatsache, dafs die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer, obgleich ein grofses Förderungsmittel der Schulen, doch nicht zur erfolgreichen Arbeit ausreichend ist. Es mufs sich zu ihr die pädagogische Bildung gesellen. Im Jahre 1898 wurde endlich eine Professur für Pädagogik an der hiesigen Universität eingerichtet. Infolge dieser Einrichtung konnte man darauf rechnen, dafs die künftigen Lehrer des höheren Schulwesens, auch pädagogisch gebildet und folglich vollkommen für ihren Beruf vorbereitet werden würden. Um auch den bereits in Schulen tätigen Lehrern eine pädagogische Unterweisung zu geben, veranstaltete das Ministerium im Jahre 1899 40tägige Ferienkurse, die sich auch im folgenden Jahre wiederholten, zu welchen sich alle Lehrer der hellenischen Schulen in Athen versammelten, um sich eine gewisse pädagogische Bildung anzueignen. Mehrere Lehrer, die sich mit der Pädagogik speziell in Deutschland beschäftigt hatten, sollten die jungen Lehrer in die Geheimnisse der Pädagogik einführen. Das geschah in der Weise, dafs jeder Dozent ein bestimmtes Fach übernahm und in dieses die Lehrer sowohl theoretisch durch Vorträge, als auch praktisch durch Musterlektionen mit Schülern der hellenischen Schulen einzuweihen sich bemühte. Die Dozenten waren im ganzen vier, dem entsprechend auch die Anzahl der Abteilungen der pädagogischen Kurse.

Das praktische Ergebnis dieser Ferienkurse war ein äufserst geringes. Die pädagogische Ausbildung der Lehrer erfuhr durch sie keine Förderung. Denn es liegt auf der Hand, dafs man eine umfassende Wissenschaft, wie es die Pädagogik ist, sich nicht in wenigen Wochen zu eigen machen kann. Die einzig noch mögliche Hoffnung, dafs sich die Lehrer durch die pädagogischen Vorlesungen an der Universität bilden können, wurde durch die Absetzung des Professors der Pädagogik illusorisch gemacht. Das ist gegenwärtig der Stand der hellenischen Schulen.

Bevorstehende Gefahr. Die offiziellen Kreise neigen leider mehr und mehr zur Auflösung dieser Schulen und zur Erweiterung der Bildung sowohl der Volksschulen als auch der Gymnasien. Damit ist aber der Sache auch nicht gedient. Jede der drei Schulgattungen hat ihren besonderen vorgeschriebenen Zweck

zu erfüllen. Die Vermischung der Schulen, ja sogar die Beschränkung derselben blofs auf zwei Schulgattungen, nämlich die Volksschule und das Gymnasium ist eine Verkennung der Bedürfnisse des mittleren Standes. Die Organisation des Schulwesens und die Einrichtung der Schulen darf die gerechten Anforderungen sowohl der pädagogischen Wissenschaft, als auch des Lebens nicht übersehen. Die Wissenschaft aber sagt, dafs zwischen der Volksschule, die das Minimum der Bildung gibt und dem Gymnasium, das das Maximum gibt, noch eine mittlere Schule existieren mufs, die ebenso wichtig und unentbehrlich ist als ihre beiden Schwestern.

Statistik der hellenischen Schulen. Es gibt hellenische Schulen (1906) im Königreich: 306. Unter diesen sind 36 einklassige, 20 zweiklassige und 250 dreiklassige. Das Lehrpersonal an denselben beläuft sich auf 819 Lehrer, die Anzahl der Schüler auf 21 575. Die Gesamtkosten der hellenischen Schulen beliefen sich im verflossenen Schuljahre 1905/1906 auf 2 002 096 Fr., von denen 1 720 000 Fr. für das Gehalt des Lehrpersonals, der Rest für die Mieten der Schulgebäude, für Anschaffung von Lehrmitteln, für die Umzugskosten der Lehrer usw. verausgabt wurden.

Der Unterricht wird unentgeltlich gegeben, die Schüler bezahlen blofs ein Einschreibegeld von 5 Fr. und für die Zeugnisse der Versetzung von einer Klasse in die andere allemal 2 Fr., nur für die Abgangszeugnisse entrichten sie 5 Fr. Alle diese Gelder fliefsen in die Staatskasse und sind für die Errichtung von Schulgebäuden bestimmt. Im Jahre 1892 waren als gesetzlich bestimmtes Schulgeld jährlich 25 Fr. zu bezahlen. Aber dies dauerte nicht lange, denn gleich beim Eintritt einer anderen Regierung (1895) wurde das Schulgeld abgeschafft. Das Gehalt des Schuldirektors beträgt anfangs 200 Fr. monatlich, das der anderen Lehrer, die akademisch gebildet sind, ist anfangs auf 160 Fr. monatlich festgesetzt. Nach einem fünfjährigen Dienst erhalten alle diese eine Zulage von $^1/_{20}$ ihres Gehaltes. Dies gilt auch für den zweiten fünfjährigen Dienst. Die übrigen Lehrer, die kein Doktorexamen, sondern blofs die Lehrerprüfung für die hellenische Schule bestanden haben, sind in drei Klassen geteilt und es erhalten die erstklassigen (= niederen) Lehrer 100 Fr., die zweitklassigen 120 und die drittklassigen 160 Fr. monatlich. Das Gehalt dieser Lehrer steigt auch um $^1/_{20}$ nach dem ersten und um ebensoviel nach dem zweiten fünfjährigen Dienst.

Stundenplan der Hellenischen Schule

Lehrgegenstände	Stunden wöchentlich III. Kl.	II. Kl.	I. Kl.
Religion	2	2	2
Altgriechisch	7	8	8
Neugriechisch	2	2	2
Aufsatz	1	1	1
Mathematik (Rechnen, Geometrie)	3	3	3
Geschichte	2	2	2
Französisch	—	2	2
Naturgeschichte	2	2	—
Physik	—	—	2
Erdkunde	2	2	2
Lateinisch	—	—	1
Schönschreiben, Zeichnen	3	2	2
Turnen	3	3	3
Summa	27	29	30

V. Gymnasialwesen. Zweck des Gymnasiums. Die dritte Stufe der Bildung nehmen bei uns die Gymnasien ein. Das sind humanistische Lehranstalten, die von jeher und überall bei den Griechen in hoher Ehre standen. Im Altertum hiefsen sie Schulen des Grammatikers, die sich als σχολαὶ mit kleinen Modifikationen durch das Mittelalter und die neuere Zeiten bis zum Jahre 1837 erhalten haben, wo unser erstes Schulgesetz betreffs der Gymnasien veröffentlicht wurde. Nach diesem Gesetze haben die Gymnasien den Zweck, jungen Leuten, welche die hellenische Schule absolviert haben, eine höhere Ausbildung zu gewähren, besonders aber diejenigen, die sich einem gelehrten Fache zuwenden wollen, für die Universität vorzubereiten. Sie haben vier aufsteigende Klassen, die vom Staate errichtet und unterhalten werden. Es kann aber jede Stadt, die eine hellenische Schule besitzt, ein Gymnasium gründen, wenn sie die zur Unterhaltung desselben nötigen Geldmittel hat. Auch Privatpersonen, welche die erforderlichen Kenntnisse und Eigenschaften haben, können mit Erlaubnis des zustän-

digen Ministeriums ein den Gymnasien gleichstehendes Alumnat unter der Verpflichtung eröffnen, dafs sie nur solche Lehrer verwenden, die vom Ministerium anerkannt sind, und sich den Gesetzen und Verordnungen fügen, die den Unterricht und die Lehrbücher in den Gymnasien, sowie die Beaufsichtigung derselben betreffen.

Das Mittelschulwesen (Gymnasien, hellenische Schulen, Volksschullehrerseminarien, Handelsschulen) wurde bis zum Jahre 1905 vom Staate geleitet und verwaltet und das Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichtes übte als oberste Schulbehörde das Oberaufsichtsrecht, indem es das gesamte Lehrpersonal an denselben ernannte, versetzte, entliefs und dispensierte, die Lektionspläne vor Beginn eines jeden Schuljahres prüfte und genehmigte. Da man im Laufe der Zeit hinsichtlich der Anstellung, Versetzung und Entlassung des Lehrpersonals nicht besonders achtsam war, so ist im Jahre 1905 ein Gesetz votiert, das die Befugnisse des Ministers in der Behandlung des Lehrpersonals von dem Vorschlage einer aus lauter Universitätsprofessoren bestehenden Schulkommission abhängig machte. Obgleich das Gesetz erst vor kurzem in Kraft getreten ist, so bemerkt man doch schon jetzt seine guten Folgen. Die Gymnasiallehrer, wie alle Lehrer des Mittelschulwesens sind von der ewigen Furcht befreit, so dafs sie sich nunmehr unbesorgt ihrem Berufe widmen können.

Die Schulkommission, die über dem Lehrpersonal der hellenischen Schulen und der Gymnasien waltet, besteht aus folgenden Personen:

a) aus zwei Professoren der philosophischen Fakultät, b) aus einem Professor der Mathematik, c) aus einem Professor der Naturwissenschaften, d) aus einem Professor der theologischen Fakultät, e) aus einem Professor der juristischen Fakultät, f) aus dem vortragenden Mitglied des Ministeriums des öffentlichen Unterrichtes.

Jedes dieser Mitglieder der Schulkommission wird von der eigenen Fakultät gewählt. Dieser Schulkommission sind fünf Schulinspektoren beigeordnet, Schulmänner, die sich in Theorie und Praxis bewährt und ein gutes Examen bestanden haben. Von diesen Schulinspektoren gehören drei der Philologie, einer der Mathematik und einer den Naturwissenschaften an. Auf Grund der Berichte der Schulinspektoren fafst die Schulkommission Beschlüsse, die sie dem Ministerium zur Ausführung einreicht. Die Befugnisse der Schulkommission erstrecken sich nicht blofs auf das Lehrpersonal, sondern auch auf jede innere und äufsere Angelegenheit des Mittelschulwesens; somit ist die Kommission als die oberste Schulbehörde des Landes anzusehen.

S c h u l g e l d. Der Unterricht auf den Gymnasien wurde bis zum Jahre 1892 fast unentgeltlich erteilt; denn die Aufnahme- und Abgangsgebühren der Gymnasiasten waren unbedeutend. Im Jahre 1892 wurde das Schulgeld jedoch auf 65 Frs. jährlich für jeden Schüler festgesetzt. Auch die Aufnahme-, Versetzungs- und Abgangsgebühren wurden erhöht, so dafs jeder Schüler mit noch 10 Frs. jährlich belastet wurde, der Abiturient sogar mit 25 Frs. Diese bei uns ungewöhnliche Belastung wurde etwas gelindert im Jahre 1895 durch das neue Gesetz, welches das Schulgeld und die Gebühren um die Hälfte herabsetzte. Alle diese Einnahmen sind für Volksschulbauten bestimmt.

L e h r m i t t e l u n d U n t e r r i c h t s r ä u m e. Obgleich in den letzten Zeiten viel Gutes getan ist, was die Mittel des Unterrichts, die Schulbänke und die Schulräume betrifft, so bleibt jedoch noch vieles zu wünschen übrig. Die Schulbänke, die Unterrichtsräume genügen nicht alle und überall den Anforderungen der Gesundheitslehre. Wenn wir die durch die privaten Stiftungen errichteten Schulgebäude ausnehmen, die wirklich wie Paläste aussehen, wie es der Fall ist bei dem Barbakis-Gymnasium, das zur Ehre des grofsen Stifters Barbakis seinen Namen trägt, wenn wir ferner die von den Gemeinden und die vom Staate selbst gebauten Schulgebäude ausnehmen, so sind die übrigen Schulgebäude Privathäuser, die schlechterdings der Würde der Schule nicht entsprechen und vielfach sowohl auf den Unterricht als auch auf das Regiment der Schule störend einwirken. Obgleich man bei uns sehr genau weifs, dafs das Schulhaus, das Schulzimmer, die Beleuchtung, die Lüftung, der Schulhof, der Spielplatz, beachtenswerte Faktoren der Erziehung sind

und daſs allen diesen Anforderungen nur ein besonders dazu errichtetes Schulgebäude genügen kann, so verschiebt man gleichwohl fortwährend die Schulbauten und läſst es bei Privathäusern bewenden, die alle, selbst die besten, gegen die gerechten Anforderungen des Unterrichts und des Schullebens verstoſsen. Es sollte keine Schule ins Leben treten, wenn nicht vorher das zu diesem Zwecke erforderliche Gebäude vorhanden ist. Das gilt in noch höherem Grade von einem Gymnasium, wo der »Adel« des Volkes für seine hohe Mission vorbereitet wird. Vielleicht liegt der Grund darin, daſs der Staat ursprünglich alle Kosten für Gründung und Erhaltung des mittleren Schulwesens auf sich genommen und diese Schulen auf das Drängen des lernbegierigen Volkes übermäſsig vermehrt hat, so daſs er heute nicht allen Anforderungen genügen kann. Deshalb ist geboten, hier entsprechende Vorkehrungen zu treffen, die beim Volksschulwesen für die Volksschulgebäude schon längst getroffen sind.

Die Notwendigkeit physikalischer und chemischer Apparate, die für den Erfolg des Unterrichts unentbehrlich sind, fühlt man bei uns immer mehr. Alle Gymnasien sind mit einer gröſseren oder kleineren Sammlung von physikalischen und chemischen Apparaten ausgerüstet. Im Jahre 1898 hat der einsichtsvolle und energische Kultusminister A. Panagiotopulos eine Visitation aller Gymnasien Griechenlands vornehmen lassen, mit dem speziellen Auftrage, die Sammlungen in denselben zu untersuchen und dem Ministerium darüber Bericht zu erstatten. Infolge dieser Visitation hat das Ministerium viele Mängel der Gymnasien in dieser Hinsicht abstellen können. Die Idee der Gründung von Schulmuseen wird bei uns nur langsam ihre Verwirklichung finden, da die Tragweite einer solchen Einrichtung noch nicht allgemein zum Bewuſstsein gekommen ist. Erst vor kurzem ist ein solches Museum vom »Verein für Verbreitung guter Volksbücher« in Athen errichtet, das einen schnellen Aufschwung genommen hat. Möge dieses Vorbild rasch Nachahmung finden.

Die Lehrfächer. Die Lehrgegenstände nach dem Schulgesetze von 1837 waren folgende: Religion, griechische, lateinische und französische Sprache, Mathematik (Arithmetik, Algebra, Geometrie, Trigonometrie), Physik und Chemie, Naturgeschichte, Literaturgeschichte, Logik und kurze Einleitung in die Philosophie, Geschichte, Geographie, Turnen, Zeichnen, Gesang. Deutsch und Hebräisch waren fakultativ. Dem Schulgesetze war auch folgender Stundenplan beigefügt:

I. Klasse

	Stunden
Griechische Sprache	8
Lateinische Sprache	4
Übungen im Griechischschreiben	2
Katechismus	2
Geschichte und Geographie	2
Mathematik	2
Physik und Naturgeschichte	2
Französisch	2
Summa	24

II. Klasse

Griechische Sprache	6
Lateinische Sprache	6
Literaturgeschichte	2
Katechismus	2
Geschichte und Geographie	2
Mathematik	2
Physik und Naturgeschichte	2
Französische Sprache	2
Summa	24

III. Klasse

Griechische Sprache	5
Lateinische Sprache	5
Literaturgeschichte	2
Katechismus	2
Mathematik und mathematische Geographie	4
Geschichte und Geographie	2
Physik und Naturgeschichte	2
Französische Sprache	2
Summa	24

IV. Klasse

Griechische Sprache	4
Lateinische Sprache	4
Literaturgeschichte	2
Geschichte und Geographie	2
Katechismus	1
Mathematik und mathematische Geographie	4
Physik, Naturgeschichte und Chemie	3
Logik und kurze Einleitung in die Philosophie	2
Summa	22

Verteilung des Unterrichtsstoffes. Die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen und die Lehrziele in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ist im Schulgesetze mitenthalten, Lesebücher und sog. Blumenlesen (Anthologien) aus ver-

schiedenen Schriftstellern sind ausdrücklich verboten. Es sollen in Gymnasien nur zusammenhängende Schriftsteller gelesen und erklärt werden. Auch ist verboten, in demselben Semester mehr als zwei Schriftsteller zugleich zu lesen oder während des Semesters die Schriftsteller zu wechseln. Die Schriften, die in jeder Klasse zu lesen sind, wurden folgendermafsen festgesetzt:

In der I. (untersten) Klasse. Für das Griechische: a) Xenophons Anabasis und griechische Geschichte, Plutarchs vergleichende Lebensbeschreibung, Aelianos und Homers Odyssee. b) Für das Lateinische: Julius Caesar, Justinus, Ciceros leichtfafsliche Briefe, de amicitia und de senectute; Ovids Metamorphosen und ausgewählte Partien aus Virgils Aeneis.

In der II. Klasse. a) Für das Griechische: Homers Ilias und Odyssee, Herodot, Xenophons Kyropaedia, Isokrates, gnomische Dichter. b) Für das Lateinische; Livius, Sallustius, Ciceros Briefe, Ovid, Virgils Aeneis und Bucolica und Horaz' leichtfafsliche Oden.

In der III. Klasse. a) Für das Griechische: Demosthenes' olynthische und philippische Reden, Xenophons philosophische Gespräche, Hesiod, Homerische Hymnen und aus Euripides leichte Tragödien. b) Für das Lateinische: Ciceros Reden de oratore et de claris oratoribus, Quintilanus Buch X, Tacitus' Agricola und Germania, Horaz' Oden und die Briefe ad Pisones, Virgils Georgica.

IV. Klasse. a) Für das Griechische: Platons Apologie, Kriton, Menexenos, Laches, Charmides, Phaedon und Gorgias, Euripides, Sophokles, Aeschylos und Pindar. b) Für das Lateinische: Ciceros philosophische Reden, Quastiones Tusculanae, de finibus bonorum, de officiis, Tacitus' Geschichte, Plautus Aulularia und Captivi, ausgewählte Stücke von Lucretius, Catullus und den elegischen Dichtern, Horaz' Epistolae.

Wenn wir heutzutage die Schulprogramme der höheren Schulen Deutschlands durchblättern, so finden wir in keiner derselben einen soweit ausgedehnten und schwierigen Lehrstoff nicht blofs in der lateinischen Sprache, sondern auch in der griechischen. Und wenn es heute schon bei tüchtigen Lehrkräften sehr schwierig ist, den dargebotenen Lehrstoff zu bewältigen, wie konnte man dies damals in Griechenland durchführen, wo tüchtige Lehrkräfte fehlten? Das Programm des Gymnasiums setzte eine vorzügliche Vorbildung auf den hellenischen Schulen voraus. Diese aber gründete sich wiederum auf eine siebenjährige gute Schulbildung in den Volksschulen. So war die Sache auf dem Papier leicht und sehr bequem geordnet. Aber wie sah es in der Wirklichkeit aus? Die Volksschulen nach dem wechselseitigen System von Lancaster konnten den Schülern nichts anderes für ihre weitere Ausbildung mitgeben als eine Fertigkeit im mechanischen Lesen, Schreiben und Rechnen in den vier Spezies. Die anderen Unterrichtsgegenstände, besonders der Unterricht in der Muttersprache, waren entweder aus dem Stundenplan ganz gestrichen oder blofs zum Schein aufgeführt. So waren die Schüler ausgerüstet, um gleich auf der hellenischen Schule (Progymnasium) das Studium der altgriechischen Sprache zu beginnen. Selbst im Falle, dafs in der hellenischen Schule Lehrer und Schüler nicht vom gewöhnlichen Schlage waren, und dafs hier eine fleifsige und methodische Arbeit von Anbeginn des Unterrichtes bis zum Ende ohne Unterbrechung fortgeführt worden wäre, auch dann war es unmöglich, die Schüler soweit zu fördern, dafs sie gleich in der untersten Klasse des Gymnasiums den Homer lesen konnten. Und wenn das in der griechischen Sprache der Fall war, wie war es möglich, nach einem einjährigen Kursus im Lateinischen in der oberen Klasse der hellenischen Schule gleich ciceronische Briefe, die Bücher de amicitia oder de senectute, ja sogar Partien aus Virgil zu lesen? Und diese Unnatürlichkeit war nicht blofs in der untersten Klasse des Gymnasiums zu finden, im Gegenteil sie wuchs in geometrischer Progression von Klasse zu Klasse, so dafs man sich heute des Erstaunens nicht erwehren kann, wie aufgeklärte Männer (und solche waren doch die Verfasser des Gesetzes), einen so argen Fehler begehen konnten. Wir müssen gestehen, dafs auf griechischen Boden derartige Schulen mit Pindar und Aeschylos im Lehrplan früher hier und da tätig waren, aber diese Schulen waren nicht

blofs Gymnasien, sondern auch höhere Schulen, aufserdem wirkten an denselben hervorragende Persönlichkeiten, die tatsächlich grofses leisteten.

Aber diese ungewöhnliche Leistung von einer oder zwei Schulen konnte nicht als Mafsstab für die Leistung der Gymnasien überhaupt mit gewöhnlichen, ja mitunter ganz unfähigen Lehrkräften gelten. Der Lehrplan des Gymnasiums hätte einfacher sein und sich den damaligen Verhältnissen Griechenlands, insbesondere der Lehrer anpassen müssen. Es versteht sich von selbst, dafs die Schulen nicht den Erfordernissen des Gesetzes genügen konnten und so wurden stillschweigend einige von den Fächern, wie z. B. der Katechismus, die Geographie, die Naturgeschichte, die Chemie, die hebräische Sprache, der Gesang, aus dem Stundenplan vieler Gymnasien gestrichen. In dieser Weise verflofs die Zeit, von einigen unbedeutenden Abänderungen, die der Lehrplan hie und da erfuhr, abgesehen, bis zum Jahre 1878.

Reformbestrebungen. In diesem Jahre (1878) wurde das Volksschullehrerseminar zu Athen errichtet, das einen eminenten Einflufs nicht blofs auf die Volksschulen Griechenlands, sondern auch auf das ganze Schulwesen ausgeübt hat. Früher ganz unbekannte pädagogische Fragen wurden nun von dem aufgeklärten Lehrerkollegium des Seminars in Wort und Schrift erörtert, das ganze Schulwesen auf die Tagesordnung gesetzt und scharf kritisiert und verurteilt. Die grofse reformatorische Bewegung, die das Seminar einleitete, bezog sich unmittelbar auf die Volksschulen, sie rifs aber auch die anderen Schulen mit sich fort. Von der Zeit an sehen wir die Errichtung neuer Schularten, wie das Realgymnasium zu Athen, die Abfassung neuer Lehrpläne, in kurzem Zeitabstande aufeinander folgen und neue Bedürfnisse der Schulen und grofse Fortschritte in unserem Gymnasialwesen anbahnen.

Obgleich wir sehr gern die Fortschritte des Mittelschulwesens infolge solcher Einrichtungen anerkennen, so müssen wir doch ausdrücklich hervorheben, dafs wir mit den Leistungen sowohl der hellenischen Schulen, als auch der Gymnasien nicht vollkommen zufrieden sind. Das Lehrpersonal steht jetzt in wissenschaftlicher Beziehung unstreitig sehr hoch. Alle Lehrfächer wie Religion, altklassischen Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften werden jetzt überall ohne Ausnahme sowohl auf den hellenischen Schulen, wie auch auf den Gymnasien und den übrigen gleichgeltenden Schulen von akademisch gebildeten Lehrern erteilt. Wie sieht es aber mit der pädagogischen Bildung der Lehrer aus? Da auf der Universität kein Lehrstuhl für Pädagogik existiert, so geht den Lehrern natürlich jede pädagogische und didaktische Bildung ab. Bei den hervorragenden Philologen herrscht hier die Meinung, dafs, wo Gelehrsamkeit existiert, auch die Gabe zu lehren mitgegeben ist. Leider herrscht solche Meinung auch noch in Deutschland; sie wird daher der ganzen Welt schädlich. Denn von Deutschland wird die ganze Welt gewaltig im Schulwesen beeinflufst, und was dort vorherrscht, gilt als Richtschnur für andere Länder. Es sollte nach meiner Überzeugung kein Lehrer in einer niederen oder höheren Schule angestellt werden, der sich nicht vorher eine tüchtige pädagogische Bildung angeeignet hat. Diese Meinung, für welche namhafte Pädagogen durch Wort und Schrift fortwährend gekämpft haben, fand endlich im Jahre 1897 Anerkennung. Es wurde ein Lehrstuhl für Pädagogik an hiesiger Universität errichtet und besetzt. Aber leider dauerte es nicht lange und der betreffende Professor erhielt (im Jahre 1901) seine Entlassung. Seitdem ist die Stelle nicht mehr besetzt worden. Die wenigen Vorlesungen, die der vor kurzem verstorbene Professor der Philosophie Chr. Papadopulos jährlich über Pädagogik hielt, waren nicht im stande, das Interesse der Studierenden für eine so wichtige Sache wachzurufen. Die Pädagogik will nicht als Gelegenheitswissenschaft betrieben werden, sie will als Theorie und Praxis zugleich gelten und so auch auf der Universität als vollständiger Organismus auftreten. Deshalb sind pädagogisches Seminar und Übungsschule unerläfsliche Werkzeuge der Schulbildung.

Verwaltung der Gymnasien. Jedes Gymnasium hat sein eigenes Lehrerkollegium, an dessen Spitze ein Direktor steht, der den Namen Gymnasiarch trägt. Dem Direktor steht die unmittelbare Leis-

tung der Anstalt zu. Jede Klasse des Gymnasiums mufs einen Lehrer der Philologie haben. Also im Gymnasium sind aufser dem Direktor noch drei Lehrer der Philologie, einer der Mathematik oder der Naturwissenschaften und ein Lehrer der französischen Sprache, erforderlich. In Städten, wo mehrere Gymnasien sind, wird auch ein Theologe angestellt für die Religionsfächer. Die Zahl der Schüler soll in der Regel nicht 40 übersteigen. Wenn diese Zahl überschritten wird, so ist die Klasse zu zerlegen und eine Parallelklasse herzustellen. Die Aufnahme neuer Schüler findet nur beim Beginn eines Jahreskursus statt und zwar vom 1.—15. Sept. Eine ausnahmsweise Aufnahme nach dieser Frist ist nur mit Genehmigung des Ministeriums zulässig. Die Aufzunehmenden werden, wenn sie von anderen Gymnasien kommen, ohne Prüfung auf Grund ihres Zeugnisses in die betreffende Klasse des Gymnasiums eingeschrieben; wenn sie aber von der hellenischen Schule oder von Privatgymnasien kommen, oder wenn sie Privatunterrricht zu Hause genossen haben, so müssen sie eine Prüfung bestehen unter Leitung des Direktors in Gegenwart und unter Beteiligung des gesamten Lehrerkollegiums. Jährlich findet zweimal, nämlich am Schlusse des Semesters und am Schlusse des Schuljahres, eine Prüfung aller Klassen des Gymnasiums statt. Nach Beendigung der Jahresprüfungen hat das Lehrerkollegium in einer Konferenz die Zensuren über Fortschritte und sittliches Verhalten der einzelnen Zöglinge festzustellen. Nach den im Laufe des Jahres gemachten Wahrnehmungen in Verbindung mit dem Ergebnis der Jahresprüfung wird die Versetzung der Gymnasiasten in höhere Klassen oder deren Verbleiben in derselben Klasse durch das Lehrerkollegium festgestellt.

Statistik. Gegenwärtig gibt es bei uns im ganzen 50 Gymnasien, von denen 27 auf Staatskosten, 11 auf Kosten der Gemeinden und 12 als Privatgymnasien aus dem Schulgeld der Schüler unterhalten werden. Im Jahre 1905—1906 betrugen die Staatsausgaben für das Gymnasialwesen 790780 Fr., in welchen auch die Ausgaben von 32860 Fr., für die Inspektion des Mittelschulwesens mitgerechnet sind. Die Frequenz der Gymnasien betrug in demselben Jahre (1905—1906) 7688 Schüler, von denen 4760 die Staatsgymnasien, 1785 die Gemeindegymnasien und ungefähr 1200 die Privatgymnasien besuchten. Die Zahl des Lehrpersonals stieg, die Direktoren noch mitgerechnet, auf 246.

Über Lehrerkonferenz, Schulstufen, Umzugskosten, Urlaub, Pensionierung siehe das Ende des Artikels.

Stundenplan des Gymnasiums

Lehrgegenstände	Stunden wöchentlich			
	IV. Kl.	III. Kl.	II. Kl.	I. Kl.
Religion	2	2	2	2
Altgriechisch . .	10	10	10	10
Lateinisch . . .	2	3	3	3
Französisch . . .	3	3	3	3
Geschichte . . .	3	3	3	3
Mathematik . . .	4	4	3	3
Naturgeschichte .	2	2	—	—
Physik	—	—	3	3
Psychologie . . .	—	—	1	—
Logik	—	—	—	1
Kosmographie . .	—	—	—	2
Gymnastik . . .	5	5	5	5
Summa	31	32	33	35

VI. Realgymnasium. Bis zum Jahre 1886 gab es bei uns kein Realgymnasium, einfach darum, weil kein Bedürfnis für die Gründung einer solchen Anstalt vorhanden war. Wir können unsere Bildung von der altgriechischen Sprache und Literatur nicht trennen, welche uns auch deshalb unentbehrlich ist, weil sie ungemein viel zur Reinigung und Vervollkomnung unserer eigenen Muttersprache beiträgt. Deswegen mufs die altgriechische Sprache und Literatur in allen höheren Schulen Griechenlands, nicht minder auch in den Realgymnasien, einen breiten Raum einnehmen, und so mufs es immer bleiben. Es ist auch sehr fraglich, ob das Latein in unseren Realgymnasien ganz fehlen darf, wie es der Fall ist. Die Gründe, die sich bei den Deutschen für die Beibehaltung des Lateins geltend machen, sind nach meiner Meinung noch stärker für uns. Hellas und Rom haben sich in einem langen Zusammenleben getränkt, sie sind, so zu sagen, zusammengewachsen, so dafs das Studium der lateinischen Sprache und Literatur als Beförderungs- und Ergänzungsmittel für unsere eigene Sprache und Literatur anzusehen ist. Ich

lasse den anderen Grund beiseite, dafs das Latein viel zur gründlichen Kenntnis der romanischen Sprachen, insbesondere der Französischen, beiträgt. Wenn diese Gründe richtig sind, so folgt daraus, dafs im Realgymnasium bei uns für die neueren Sprachen und Literaturen nicht viel Raum übrig bleibt, was eine Verletzung des Prinzips der Realschulen und der Realgymnasien ist. Ich glaube, dafs die Gründung des Realgymnasiums in Athen, das immer noch vereinzelt da steht, obgleich soviele Zeit seitdem verflossen ist, mehr der Nachahmungslust als der Befriedigung eines dringenden Bedürfnisses zuzuschreiben ist. Wie dem auch sei, jedenfalls ist in Athen ein Realgymnasium vorhanden. Sein Kursus ist eigentlich vierjährig, denn die unteren Klassen mit dreijährigen Kursus sind lauter Klassen der hellenischen Schule. Der Unterschied fängt erst mit der vierten Klasse an, wo man vermehrte Stunden in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern, sowie in der französischen Sprache, andererseits aber auch eine Verminderung der Stunden des Griechischen wahrnimmt, was ich immer für einen grofsen Fehler und wesentlichen Nachteil für die Bildung der Schüler halte. Die lateinische Sprache ist gestrichen, die deutsche und die englische sind fakultativ und fallen aus Mangel an Zeit gewöhnlich aus.

Alle Lehrer des Realgymnasiums sind akademisch gebildet; der Direktor ist nur aus der mathematischen Falkultät zu nehmen. Das Reifezeugnis gewährt dieselbe Berechtigung für die Beamtenstellung, die das Gymnasium gibt, sowie ferner die Berechtigung zum Eintritt in die polytechnische Hochschule, in die Kriegsschule, in die medizinische und physikalisch-mathematische Fakultät der Universität.

Zu dem Realgymnasium kommt noch eine Selecta-Klasse, in welche nur Gymnasiasten mit dem Maturitätszeugnis aufgenommen werden, die sich in der Mathematik, Chemie, Physik vervollkommen wollen, um die Berechtigung zur Aufnahmeprüfung in die polytechnische Hochschule zu erlangen.

Das Realgymnasium wird aus der grofsen Stiftung von G. Warwakis unterhalten. Seine Gesamtkosten übersteigen 108 Tausend Fr. jährlich. Es ist reichlich mit physikalischen, chemischen und anderweitigen Lehrmitteln ausgestattet. Die Schule ist stark besucht. Im Jahre 1905—1906 belief sich die Zahl der Schüler auf 317 in allen 7 Klassen, in welchen 30 Professoren Unterricht erteilten. Was den Gehalt des Direktors, der Professoren, das Schulgeld, die Aufnahme-, Versetzungs- und Abgangsgebühren der Schulen anbelangt, so gelten dafür dieselben Bestimmungen, wie für die Gymnasien.

Stundenplan des Realgymnasiums

Lehrgegenstände	Stunden wöchentlich						
	VII. Kl.	VI. Kl.	V. Kl.	IV. Kl.	III. Kl.	II. Kl.	I. Kl.
Griechisch	12	11	10	10	10	9	8
Religion	2	2	2	2	1	—	—
Erdkunde	2	2	2	2	2	—	—
Kosmographie	—	—	—	—	—	—	2
Psychologie	—	—	—	—	—	1	—
Logik	—	—	—	—	—	—	1
Geschichte	2	2	2	2	3	3	2
Französisch	—	3	3	5	5	4	4
Arithmetik	3	3	3	4	—	—	—
Geometrie	—	—	1	2	3	4	1
Analytische Geometrie	—	—	—	—	—	—	2
Descriptive Geometrie	—	—	—	—	—	—	2
Algebra	—	—	—	—	3	3	3
Trigonometrie	—	—	—	—	—	—	1
Naturgeschichte	—	2	2	2	2	—	—
Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	—	3	3
Physik	—	—	2	—	—	3	3
Schönschreiben	3	3	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	3	3	3	2	1
Turnen	2	2	2	2	2	2	2
Summa	28	32	32	34	34	34	35

VII. Universität. Unsere Universität ist im Jahre 1837 eröffnet und zählt vier Fakultäten, die theologische, die philosophische, die juristische und die medizinische. Die Organisation trägt den Charakter der deutschen Universitäten, an die sie sich soviel als möglich anlehnt. Jede Fakultät hat ihren eigenen Dekan, der aus der Mitte der Fakultät für ein Jahr erwählt wird. Der Dekan sorgt für die Angelegenheiten seiner Fakultät und ist gleichsam der unmittelbare Leiter derselben. Als oberster Leiter der ganzen Universität fungiert der Rektor, der von den Professoren aller Fakultäten für ein Jahr mit absoluter

Stimmenmehrheit ernannt und vom König bestätigt wird. Dem Rektor ist ein Universitätsrat beigegeben, der aus dem Prorektor, d. h. aus dem Rektor vorigen Jahres, aus den Dekanen aller Fakultäten und vier anderen Professoren, die von der Gesamtheit der Professoren auf ein Jahr erwählt werden, besteht. Früher waren die Professoren in ordentliche und aufserorderliche unterschieden. Seit dem Jahre 1893 aber sind alle als ordentliche Professoren anerkannt. Das Honorar ist 350 Fr. monatlich, es erfährt aber in den ersten und zweiten fünf Jahren eine Erhöhung um je 50 Fr. monatlich. Aufserdem bekommen die Professoren, die ein Seminar halten, noch 50 Fr., die länger gedienten Professoren aber 100 Fr. monatlich. Das Universitätsjahr ist in zwei Semester geteilt, vom September bis März und vom März bis 15. Juni. Die Studenten bezahlen jährlich 150 Fr. als Kollegiengeld, das in die Staatskasse fliefst und nach Abzug von einem Viertel, das für die Bedürfnisse der Universität bestimmt ist, für den Bau von Volksschulgebäuden verwendet wird. Die Studienzeit ist auf 4 Jahre bestimmt, für die Mediziner und die Juristen kommt noch ein Jahr dazu für praktische Übungen in ihrer Wissenschaft.

Die Universität besitzt ein Vermögen von mehr als 10 Millionen Fr., das aus Stiftungen reicher Griechen herrührt. Aus den Einnahmen dieser Stiftungen sind verschiedene grofsartige Universitätsgebäude im Laufe der Zeit erbaut, wie das anatomische und physiologische, das physikalische und chemische, das mineralogische und geologische Institut, die chirurgische Klinik von Aretaeus, die Nervenklinik von Aeginitis, die Klinik für Kinderkrankheiten, die Augenklinik, die Klinik für Geschlechtskrankheiten. Das prächtigste Gebäude von allen aber ist die Nationalbibliothek, die in dorischem Stil aus Pentelischem Marmor auf Kosten (über 3 Millionen Fr.) des Griechen Valianos aus Kephalonia erbaut ist.

Die Anzahl der Studenten beträgt um 2500 herum; früher war ihre Zahl gröfser, nämlich über 4 Tausend, seit einigen Jahren aber ist eine Abnahme zu bemerken. Vielleicht hat dazu die Einführung des Kollegiengeldes beigetragen. Denn früher war das Studium frei. Es ist aber auch nicht unwahrscheilich, dafs sich die jungen Leute jetzt anderen Berufen zuwenden, die mehr Gewinn bringen, als die gelehrten Berufe.

Die Lehrstühle auf die Universität sind auf 60 bestimmt. Im Falle, dafs auch andere Stühle errichtet werden sollten, müssen die dazu erforderlichen Ausgaben im Staatsbudget aufgeführt und von der Kammer bewilligt sein.

Die Universität besitzt ferner eine recht gut eingerichtete Sternwarte, einen botanischen Garten und ein zoologisches Museum, das eine reichliche Sammlung von ausgestopften Tieren besitzt. Der vor einigen Jahren angelegte Zoologische Garten gehört zwar nicht der Universität, steht aber den Studenten für ihre Studien zur Verfügung. Dasselbe gilt auch von dem archäologischen Central-Museum, welches durch die aufserordentlichen Bemühungen des Universitätsprofessors Dr. P. Kavadias, der auch Generaldirektor der Museen Griechenlands ist, eins der reichhaltigsten und besten Museen der Welt geworden ist. Der Universität ist ferner angeschlossen die öffentliche Münzsammlung, die sich in den grofsen Sälen der Akademie befindet, die auf Kosten des reichen Griechen Baron Sina in antikem Stil erbaut ist. Dem Direktor der Münzsammlung ist voriges Jahr die Erlaubnis erteilt worden, an der Universität Vorlesungen für die Studierenden zu halten und diese so theoretisch und praktisch in die Numismatik einzuführen.

VIII. Technisches Hochschulwesen. a) Die technische Hochschule zu Athen, deren prachtvolles Gebäude wir der Freigebigkeit dreier Griechen aus Metzovo in Epirus verdanken, ist vor einigen Jahren reorganisiert worden und hat sich auf die Höhe der Zeit emporzuschwingen gesucht. Sie ist eine Staatsanstalt, vom Staate selbst geleitet und dotiert, und zerfällt in zwei Abteilungen, in die der Ingenieure und Mechaniker, und in die der schönen Künste. Die erste Abteilung umfafst zwei Schulen, die Zivilingenieurschule mit Bauingenieurwesen, mit Einschlufs der Geodäsie, und die Mechanikerschule für Maschinenbau. Die zweite Abteilung, die der schönen Künste, enthält 4 Schulen: Malerei, Plastik, Holzschnitzerei, Kupferstecherei und Ornamentik. In die erste Abteilung für Zivil-

ingenieure und Mechaniker werden nur die Abiturienten aus dem Realgymnasium aufgenommen, während für den Eintritt in die künstlerische Abteilung schon ein Abgangszeugnis der hellenischen Schule genügt. Der Kursus ist für die erste Abteilung 4jährig, für die zweite aber 7jährig. Eine Ausnahme hier macht nur die Ornamentik, deren Kursus 4jährig ist. Die Anstalt ist nicht in Fakultäten nach Art der Universitäten geteilt, auch herrscht bei ihr nicht das Vorlesungsverfahren. Sie wird einfach durch einen Direktor geleitet, und die Schüler werden sowohl täglich in den vorgetragenen Lektionen, als auch am Schlusse des Schuljahres zum Behufe der Versetzung in höhere Klassen geprüft. Die Diplomprüfung findet am Schlusse der Studien statt. Dieselbe ist schriftlich und mündlich und erstreckt sich auf alle Fächer, die in der Anstalt während der Studienzeit gelehrt wurden. Das Diplom gewährt die Berechtigung zur Teilnahme an Konkurrenzprüfungen für den Staatsdienst. Viele finden auch in Fabriken, auf Dampfschiffen, im Minenbau und anderswo als Ingenieure und Mechaniker Anstellung. Auch im Auslande, namentlich in Ägypten, haben sich viele als Staatsingenieure ausgezeichnet, nachdem sie glücklich mit Italienern und Franzosen konkurriert hatten.

Das Gehalt der Direktors beträgt 480 Frs. monatlich, das der übrigen Professoren in der ersten Abteilung 350 Frs. monatlich und nach 5jährigem Dienst 400 Frs.; in der zweiten Abteilung ist das Gehalt der Professoren bedeutend geringer, nämlich 250 Frs. monatlich.

Die Schüler der ersten Abteilung bezahlen als Schulgeld jährlich 50 Frs., die der zweiten Abteilung nur 20 Frs. jährlich für die ersten drei Jahre und 30 Fr. jährlich für die übrigen vier Jahre. Für ein Diplom mufs jeder noch besonders 40 Fr. entrichten.

Die Zahl der Professoren beläuft sich auf 36. Alle sind Spezialisten, die ihre Weiterausbildung auf den technischen Hochschulen oder auf Kunstakademien des Auslandes genossen haben. Der jetzige Direktor, der ausgezeichnete Universitätsprofessor der Geologie und Mineralogie, Dr. K. Mitzopulos, hat dem Ministerium einen Plan vorgelegt und arbeitet eifrig daran, die technische Hochschule zu ergänzen und zu vervollkommnen.

Die Anstalt besitzt einen eigenen Fonds, der aus Stiftungen mehrerer Griechen, besonders aus der grofsen Stiftung von Georgios Averof (über 1 Million Fr.) besteht. Die Zinsen aus diesem Stiftungsfonds dienen teils als Prämien für die sich besonders auszeichnenden Schüler der Anstalt, teils als Stipendien für junge Griechen zwecks wissenschaftlicher Studien im Auslande. Einige von diesen Stiftungen sind speziell für Herausgabe von wissenschaftlichen Werken, die irgendwie Bezug auf die technische Hochschule haben, bestimmt.

b) Privatpolytechnikum. Ein eigentümliches Gepräge trägt ein Privatpolytechnikum, das früher in Piraeus, jetzt in Athen mit gutem Erfolge tätig ist. Der Besitzer und Organisator desselben, Herr Otto Russopulos, Privatdozent der Chemie an hiesiger Universität, hat mit praktischem Talent, entsprechend den gegenwärtigen Verhältnissen Griechenlands, eine Schule oder vielmehr eine Anzahl von Schulen errichtet, die ein wichtiges Rüstzeug sowohl in der Theorie als auch in der Praxis mitgeben. Solche Schulen sind folgende: 1. eine Handelsschule mit 2jährigem Kursus, die Kaufleute, Eisenbahn-, Bank- und Finanzbeamte ausbildet, 2. eine industrielle Schule mit gleichfalls 2jährigem Kursus, die sowohl Chemiker, wie auch Wein-, Likör-, Seifen- und Parfümfabrikanten ausbildet, 3. eine Landwirtschaftsschule mit 2jährigem Kursus, welche Landwirte ausbildet. 4. Eine Bergbauschule, die rationelle Bergleute und Metallurgen ausbildet. 5. Eine Maschinenbauschule mit 2jährigem Kursus, die Ingenieure für das Seekriegs- und Seehandelswesen, für die Eisenbahnen und überhaupt für den Maschinenbau ausbildet. 6. Eine Seehandelsschule mit 2jährigem Kursus, die Kapitäne von Handelsschiffen ausbildet.

Jeder, der in eine der oben erwähnten Spezialschulen eintreten will, mufs ein Maturitätszeugnis von einem Gymnasium oder Realgymnasium haben. Für die anderen, welche eine ungenügende Vorbildung besitzen, unterhält das Polytechnikum eine Vorschule mit zweijährigem Kursus, in welcher nur die Schulwissenschaften gelehrt werden.

Das Lehrpersonal besteht aus den besten Universitäts- und Gymnasialprofessoren, sowie aus vielen vorzüglichen Spezialisten, und hauptsächlich der Tüchtigkeit der Dozenten sind die ungewöhnlichen Erfolge dieses Polytechnikums zu verdanken.

Es wird unterhalten teils aus Beiträgen der Gemeindekasse von Athen und Piraeus, teils aus den Schulgeldern der Studierenden, die im einzelnen Falle bis 500 Frs. jährlich betragen.

IX. Militärschulwesen. Zur Bildung von Offizieren existieren in Griechenland drei Schularten, die Unteroffizier-, die Reserve- und eine Kriegsschule (*Σχολή τῶν Εὐελπίδων*). Die Unteroffizierschule hat einen dreijährigen Kursus. Zur Aufnahme müssen die Bewerber einen unbescholtenen Militärdienst von mindestens zwei Jahren ausweisen und den Rang eines Feldwebels oder wenigstens eines Korporals besitzen, und eine Konkurrenzprüfung sowohl in der griechischen Sprache als auch in der Arithmetik und Geometrie bestehen. Da die Zahl der Aufzunehmenden jedes Jahr vom Kriegsministerium bestimmt wird, so können nur die besten der Prüflinge aufgenommen werden. Die Lehrgegenstände sind teils Schuldisziplinen, wie die griechische Sprache, Geschichte, Geographie, teils spezielle Militärdisziplinen, wie Taktik, Waffenlehre, Befestigungskunst, Terrainlehre usw. Von den für diese Schule bestimmten drei Jahren werden die zwei ersten auf theoretische Disziplinen verwendet, während das letzte Jahr der praktischen Anwendung gewidmet ist. Am Schlusse des dritten Jahres findet eine Prüfung statt, worauf die glücklich Durchgekommenen als Leutnants in die Infanterie oder Kavallerie eingestellt werden.

Die Reserveoffizierschule hat ihren Sitz auf Korfu. Sie hat einjährigen Kursus und nimmt aus den Rekruten nur diejenigen auf, die ein Maturitätszeugnis des Gymnasiums oder anderer gleichstehender Schulen besitzen. Die Lehrgegenstände sind durchweg nur literarische Disziplinen, die einen Einblick in das Kriegswesen gewähren. Am Schlusse des Jahres treten die Schüler ins Heer ein und müssen ihren Militärdienst vom einfachen Soldatendienst bis zu dem eines Leutnants ableisten. Mit diesem Rang treten sie nach Vollendung des zweiten Jahres aus der Armee in die Reserve über.

Eine höhere Militärschule bei uns ist die Kriegsschule, die früher in Piräus, jetzt aber in Athen tätig ist. Sie wurde schon im Jahre 1829 unter der Regierung Kapodistrias' eröffnet und war nach französischem Muster mit sieben Klassen eingerichtet, von denen die 4 ersten als Vorbildungsklassen galten, und nur die 3 oberen für den Militärberuf bestimmt waren. Diese Organisation wurde beibehalten bis zum Jahre 1892, wo die Kriegsschule einen höheren Rang erhielt. Die vier unteren Klassen, die reine Gymnasialklassen waren, wurden abgeschafft und den drei übrig gebliebenen noch zwei höhere Klassen hinzugefügt. Die Lehrfächer sind in allen Klassen durchweg Militärfächer. Nur die französische Sprache ist beibehalten. Kürzlich ist auch die türkische Sprache eingeführt worden. Die Aufzunehmenden müssen ein Maturitätszeugnis von einem Gymnasium oder Realgymnasium haben und eine Konkurrenzprüfung bestehen. Die Zahl der Aufzunehmenden wird jährlich vom Kriegsministerium bestimmt. Die Eingetretenen sind alle verpflichtet in der Kriegsschule zu verbleiben, wo sie Unterricht, Kost und Wohnung gegen Zahlung von 1500 Frs. jährlich erhalten. Das Kriegsschulgebäude ist erbaut und prächtig ausgestattet auf Kosten des grofsen Spenders Griechenlands Averof, der den gröfsten Teil seines bedeutenden Vermögens seinem Vaterlande vermacht hat. Die Gesamtausgaben für die Anlagen des Gebäudes betragen über 2 Millionen Frs. Das Lehrpersonal besteht aus höheren Offizieren und aus anderen akademisch gebildeten Lehrern, meistens Universitätsprofessoren, wie auch aus einigen Lehrern für spezielle Fächer, z. B. für Zeichnen usw. Die drei ersten Jahre sind mehr für die theoretische Militärbildung bestimmt, die zwei letzten mehr für die Anwendung derselben. Die Abiturienten treten in die Armee mit dem Range eines Leutnants ein und werden vom Kriegsministerium für die entsprechende Waffe bestimmt.

X. Marineschulwesen. In der Nähe des Hafens von Piraeus ist ein ansehnliches Gebäude für die Marineschule errichtet, welches die Vassanische Marineschule heifst

nach dem Namen des Griechen Vassanis, der sein ganzes Vermögen für das Seewesen Griechenlands vermacht hat und auf dessen Kosten die Schule erbaut ist. Die Schule hat einen vierjährigen Kursus. Die Aufzunehmenden müssen ein Zeugnis für die Obersekunda des Gymnasiums haben und eine sehr strenge Aufnahmeprüfung bestehen, da nur sehr wenige offene Stellen und der Schulkanditaten viele sind. Die Eingetretenen bezahlen 500 Fr. ein für allemal als Kleidungskosten und 1000 Fr. jährlich als Schulgeld und für ihren Unterhalt in der Schule. Der Lehrplan umfafst alle Lehrfächer, die speziell für militärische Offiziersbildung geeignet sind. Aufserdem wird in der Schule die griechische Sprache in den unteren Klassen, die französische aber in allen Klassen gelehrt. Demnächst soll auch die englische Sprache eingeführt werden.

Im Mai jedes Jahres findet die Versetzungsprüfung in allen Klassen statt; gleich darauf wird eine Seereise im Mittelländischen Meere auf einem eigens dazu eingerichteten Schulschiffe mit den Seekadetten aller Klassen unternommen, um denselben an Ort und Stelle eine Anwendung der Theorie und zugleich eine Übung zu geben. Am Schlusse des vierten Jahres wird eine Ozean-Reise auf einem Panzerschiff mit den Schülern der obersten Klasse unternommen, die wenigstens 6 Monate dauert. Nach der Rückkehr findet die Seeoffiziersprüfung in allen Lehrfächern der zwei höheren Klassen der Marineschule statt, nach welcher nur diejenigen, die wenigstens eine Gesamtnote von $^7/_{10}$ in allen Lehrfächern erhalten haben, als Leutenants zur See in das aktive Marineoffizierkorps eingestellt werden; die anderen aber, die kleinere Noten haben, dienen auf den Kriegsschiffen als Unteroffiziere eine Zeit lang, wenigstens 6 Monate, worauf sie dann zur neuen Prüfung kommen dürfen, um den Offizierrang zu erlangen. Derjenige von den jungen Offizieren, der sich am meisten ausgezeichnet hat, wird mit seiner Zustimmung als Staatsstipendiat in eine Marineakademie des Auslandes oder einige Jahre lang auf eine fremde Flotte gesandt, um eine höhere Ausbildung zu erhalten.

Auf der Insel Poros gibt es aufserdem eine Zentralvorbildungsschule für Marinewesen, die eine Menge Spezialisten aus den Rekruten für den Marinedienst ausbildet wie z. B. Musikanten, Trompeter, Trommler, Heizer, Steuerleute, Schmiede, Taucher, Schreiner usw., die später eine Verwendung im Kriegshafen auf Salamis finden.

XI. Konservatorium. Das Konservatorium in Athen hat, wie es in seinem Statut heifst, den Zweck, Unterricht in der Musik und in der Schauspielkunst zu erteilen, so dafs sich Sänger, Instrumentisten, Musiklehrer, Komponisten, Musikdirektoren, Schauspieler sowohl für die Oper als auch für das Drama ausbilden. Nachdem später eine besondere Abteilung für unsere Kirchenmusik hinzugefügt worden war, wurde der Zweck der Anstalt etwas erweitert, indem diese auch Kantoren der sogenannten echten byzantinischen Musik, wie sie sich im Laufe der Zeit erhalten hat, ausbildet.

Mit dem Konservatorium ist eine eigene Vorschule vorhanden, die sowohl in der Vokal- wie auch in der Instrumentalmusik für das Konservatorium vorbereitet.

Um eine Übersicht über die vielen Schulen, die das Statut erwähnt, zu haben, kann man im allgemeinen zwei Hauptschulen, eine Musikschule und eine Schauspielerschule unterscheiden. Die Musikschule ist weiter in eine Vokalmusik- und in eine Instrumentalmusikschule eingeteilt. Die Vokalmusikschule wird wiederum in eine Kirchenmusik- und in eine Bühnenmusikschule zerlegt. Dazu kommt eine besondere Abteilung für Musikfreunde, die sich aus Liebhabern zusammensetzt, die sich in Solo- und in Chorgesang ausbilden wollen, ohne dafs diese jedoch einen Anspruch auf ein Diplom oder auf irgend ein Zeugnis haben.

In der Instrumentalmusikschule sind alle Arten von Saiten-, Blas- und Schlaginstrumenten eingeführt, wo Spezialisten unterrichten und ihre Schüler soweit fördern, dafs sie auf dem Instrumente, das sie besonders gelernt haben, jedes Musikstück ausführen, aber auch als Lehrer des betreffenden Instrumentes auftreten können.

In der Vokalmusikschule wird die ganze Musiklehre, Harmonik, Kontrapunkt, Formenlehre gelehrt, und Solo- und Chorgesang eingeübt.

In der Kirchenmusik gibt man besonders Acht auf die echte Art der byzantinischen Musik, die jüngst bei uns, nament-

lich in Athen, auf Abwege geraten war. Durch diese Schule, die als Hüterin und Pflegerin unserer echten Kirchenmusik gilt, sollen nun Kantoren für die Kirchen ausgebildet werden. Deshalb ist der erste Kirchenmusiklehrer aus Konstantinopel vom Patriarch hierher gesandt und die Schule unter der Aufsicht des hiesigen Metropoliten gestellt worden.

In der dramatischen Schule wird Deklamation und Mimik und alles, was zur wissenschaftlichen Bildung des Schauspielers, wie z. B. Dramatologie d. h. psychologische Analyse der im Drama vorkommenden Gefühle, Affekte und Leidenschaften, Literaturgeschichte des Dramas usw. beiträgt, unterrichtet. Dazu kommt noch Fechtkunst und Tanzen.

Das Konservatorium ist im Jahre 1871 vom Verein für Musik und Drama gegründet worden und wird durch die Beiträge seiner Mitglieder, wie auch aus den Schulgeldern unterhalten. In der neuesten Zeit haben zwei grofse Spender Griechenlands, G. Averof und Andreas Syngros, in ihren Vermächtnissen auch des Konservatoriums nicht vergessen und dasselbe mit einem ansehnlichen Kapital (Averof über 1 Million, Syngros 615 Tausend Fr.) dotiert, so dafs es nunmehr, in seiner Existenz gesichert, unbesorgt seinen Beruf erfüllen kann.

Das Schulgeld ist nach der Art der Stände verschieden. Das niedrigste ist 15 Fr., und das höchste 75 Fr. pro Trimester. Die Schüler bezahlen auch 5 Fr. jährlich für Einschreibe-, 2 Fr. jährlich für Versetzungsgebühren, und 30 Fr. für ihr Diplom. Befähigten Schülern aber, die mittellos sind, gewährt die Anstalt unentgeltlichen Unterricht. Nach der Stiftung von Georgios Averof, welcher über 1 Million Fr. der Anstalt unter der Bedingung vermachte, dafs sie den mittellosen Schülern den Unterricht umsonst erteilt, wurden im Jahre 1905—1906 191 Schüler und Schülerinnen gratis unterrichtet. Voriges Jahr haben im ganzen 495 Schüler und Schülerinnen das Konservatorium besucht. Von diesen waren 194 Schüler und 251 Schülerinnen. Die Zahl der Professoren belief sich auf 30. Die Gesamtausgaben machten in demselben Jahre eine Summe von 125 158 Fr. aus.

XII. Turnlehrerbildungsanstalt. Das Turnen wurde bei uns lange Zeit nachlässig betrieben und dem Belieben der Schüler anheim gestellt, bis im Jahre 1882 der Minister Lombardos das Turnen zum obligatorischen Lehrgegenstand in allen Schulen Griechenlands machte. Seitdem ist wirklich ein grofser Fortschritt in unserem Turnwesen zu konstatieren. In allen Schulen wurden ordentliche Turnlehrer angestellt, der Besuch der Turnstunden wurde streng eingehalten und bei der Beurteilung der Leistungen der Schüler auch ihre Fortschritte im Turnen mitgerechnet. Natürlich entstand aus dieser plötzlich ausgebrochenen Turnbewegung bald ein grofser Mangel an Turnlehrern, aus welchem man sich dadurch half, dafs man Ferienkurse für Turnlehrer einführte und durch Abhaltung von Prüfungen Gelegenheit zur Erlangung des Turnlehrerzeugnisses bot. So fuhr man fort bis zum Jahre 1898, wo eine regelrechte Turnlehrerbildungsanstalt in Athen errichtet wurde. Dieselbe hat einen zweijährigen Kursus. Das Lehrpersonal besteht aus dem Direktor, aus dem Universitätsprofessor für Pädagogik oder dem Seminardirektor, aus einem Fechtmeister, einem Gesanglehrer, einem Arzt, und drei Turnlehrern. Der Eintritt in die Turnlehrerbildungsanstalt ist nur den Volksschulseminaristen der obersten Klasse und den Gymnasiasten, die ein Reifezeugnis haben, gestattet.

Die Lehrgegenstände sind Geschichte des Turnens, Pädagogik des Turnunterrichts, praktische Übungen, Anatomie, Physiologie und Hygiene, Physik, Gerätkunde, Schwimmen, Gesang, Turnspiele, Turnübungen, athletische Übungen, Fechten. Am Schlusse des zweiten Jahres finden die Prüfungen statt. Die Turnlehrer haben ein monatliches Gehalt von 120 Fr. Beim Turnen hält man sich bei uns hauptsächlich an das deutsche Turnen; damit will ich aber nicht sagen, dafs wir nicht auch etwas nationales in unserem Turnen aufzuweisen hätten. Das Springen, Steinwerfen, Laufen, Ringen hat sich von alters her überall und immer im Leben des Volkes erhalten und diese Spiele bildeten und bilden noch heute des Volkes liebste Erholung und Erheiterung nach Strapazen und an allen grofsen Feiertagen. Solche von den Urvätern ererbte Volksspiele konnte gewifs unser Turnen nicht von der Hand weisen,

mufste sie im Gegenteile als beliebte und so zu sagen den Griechen im Blute steckende Übungen aufnehmen und sorgfältig pflegen.

Eine ungemeine Anregung für das Turnen gaben auch die im Jahre 1896 wiederbelebten olympischen Spiele, die im panathenäischen Stadion zu Athen abgehalten wurden und zwar nicht blofs unter Beteiligung der Griechen, sondern der ganzen Welt. Hier in Athen, wo der Olivenbaum wild wächst, das Symbol des Friedens auf Erden, sollten alle Nationen sich vereinigen, sich gegenseitig kennen lernen, und in brüderlicher Liebe alle ihre körperlichen wie geistigen Vorzüge zeigen. Zu diesem Zwecke ist das alte Stadion in seinem alten Glanz wieder aufgebaut worden. Mehr als 4 Millionen Fr. hat der reiche Grieche Averof aufgewendet, um bequeme Marmorsitze für 80 Tausend Zuschauer zu schaffen. Im April 1906 sind zum zweiten Mal die olympischen Spiele im Stadion gefeiert worden, an denen die meisten europäischen Nationen, Amerikaner, Australier, Kleinasiaten u. a. teilgenommen haben. Hoffen wir nach der allgemeinen Begeisterung der Festteilnehmer und dem einstimmigen Geständnis derselben, dafs alles mit der gröfsen Ordnung und Unparteilichkeit verlaufen ist, dafs im Jahre 1910 und später alle vier Jahre alle Nationen mit derselben, ja mit noch wachsender Liebe und Begeisterung die Idee der Kräftigung und Vervollkommnung des Leibes in Athen gemeinsam verwirklichen, auf demselben Boden, wo diese Idee zuerst entstanden und einstens so herrliche Früchte getragen hat.

Bei den olympischen Spielen hatte man Gelegenheit, die Turnkunst aller Nationen zu sehen. Das wird natürlich nicht ohne Einflufs auch auf unser einheimisches Turnwesen bleiben. Schon bei der Abhaltung der ersten olympischen Spiele im Jahre 1896 wurde eine Anregung für das schwedische Turnen gegeben, die zur Folge hatte, dafs ein Turnlehrer als Staats-Stipendiat für schwedisches Turnen an Ort und Stelle entsandt wurde, der dann auch vor einigen Jahren das schwedische Turnen hie und da in Griechenland eingeführt hat. Den Griechen erscheint allerdings das schwedische Turnen etwas steif und langweilig, und es dürfte nicht so leicht sein, das einheimische Turnen, das sich mehr dem deutschen anpafst, zu verdrängen. Bei den letzten olympischen Spielen (April 1906) hat sich die schwedische Turnriege derartig hervorgetan, dafs zwei reiche Griechen aus Ägypten sich bereit erklärten, eine schwedische Turnschule in Athen auf ihre Kosten errichten zu lassen. Die Organisation dieser Schule ist im Gange und man beabsichtigt, in allernächsten Zeit die erforderlichen schwedischen Turnlehrer nach hier zu berufen, die das schwedische Turnen nicht nur in die Schulen, sondern auch in die Armee einführen sollen.

XIII. Rhizarische Schule (Priesterseminar). Das östlich von Athen, früher aufserhalb der Stadt, jetzt aber in der Stadt selbst liegende, ausgedehnte Gebäude mit grofser Gartenanlage und einer schönen Kirche des heiligen Georgios, ist das Priesterseminar von Rhizaris. Die Anstalt ist gegründet im Jahre 1844. Zwei Brüder aus Epirus, Georgios und Manthos Rhizaris, haben im Jahre 1841 ihr ganzes Vermögen, das damals über anderthalb Millionen Fr., jetzt aber über 8 Millionen Fr. beträgt, ihrem Vaterlande vermacht, mit der ausdrücklichen Bedingung, dafs eine Priesterschule aus den Zinsen dieses Stiftungsfonds zur Bildung von Priestern für das freie und für das noch unbefreite Griechenland errichtet werde. Die Schule wurde im Jahre 1844 eröffnet und seitdem arbeitet sie ungestört unter der Verwaltung einer einsichtigen Schulkommission, die sich sowohl um das Gedeihen der Schule als auch um die Vermehrung des ursprünglichen Kapitals sehr verdient gemacht hat. Nach der Verordnung des Stifters sollen alle fünf Jahre 20 Schüler, und zwar 10 aus dem freien und 10 aus dem unbefreiten Griechenland durch Konkurrenzprüfung in die Schule aufgenommen werden, die als Stipendiaten von Rhizaris gelten und Unterricht, Kost, Wohnung, Kleidung auf die Dauer von 5 Jahren bis zum Ende ihrer Studien umsonst haben. Zu diesen Stipendiaten kommen auch andere Stipendiaten von Bischöfen, Klöstern, Gemeinden und reichen Griechen, die eine Anzahl von ungefähr 80 Alumnaten in den 5 Klassen der Schule ausmachen. In der Anstalt sind

bis jetzt über 500 junge Leute ausgebildet, die für das Priesteramt bestimmt waren. Leider haben sich sehr wenige dem Priesteramt gewidmet, aber dafür sind sie vielleicht nicht allein verantwortlich. Bei uns gibt es kein festes Gehalt für das Priesteramt, so dafs der Priester gewöhnlich für seine Unterhaltung auf die freiwilligen Beiträge seiner Gemeinde angewiesen ist. Das ist aber ohne Zweifel eine unerquickliche Sache, die das Priesteramt sehr erniedrigt und unbeliebt macht. Deshalb kann man es den jungen Leuten nicht verargen, wenn sie sich zum Priesterkleid so wenig hingezogen fühlen. Denn sie wollen ihr Brot verdienen, nicht erbetteln. Aus diesem Grunde kann man diese Schule als theologisierendes Gymnasium ansehen, das für die theologische Fakultät vorbereitet. Sie hat fünf Klassen, die den Gymnasialklassen unseres Gymnasiums entsprechen, mit allen Fächern des Gymnasiums, und aufserdem mit theologischen Fächern, namentlich in der obersten Klasse.

Das Lehrpersonal besteht aus den besten Professoren, die meistenteils in Deutschland ausgebildet sind. Der Direktor ist ein hochwürdiger Metropolit, der als theologischer Schriftsteller bekannt ist. An den Schülern lobt man ihren Fleifs und ihr frommes Leben.

Stundenplan der Rhizarischen Schule

Lehrgegenstände	Stundenplan wöchentlich				
	V. Kl.	IV. Kl.	III. Kl.	II. Kl.	I. Kl.
Griechisch	12	12	11	12	10
Latein	4	4	4	4	3
Theologie	2	4	4	5	8
Lektüre der Kirchenväter	—	—	—	1	1
Geschichte	3	2	2	2	2
Mathematik	3	3	3	3	3
Geographie	—	2	1	—	—
Französisch	2	3	3	3	3
Naturgeschichte	—	—	2	—	—
Physik	—	—	—	2	—
Kosmographie	—	—	—	—	1
Psychologie	—	—	—	3	—
Logik	—	—	—	—	2
Schönschreiben	1	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	1
Kirchenmusik	4	3	2	—	—
Turnen	2	2	2	2	2
Summa	35	37	36	39	34

XIV. Berufsschulwesen. a) Handelsschulen. Bis zum Jahre 1903 gab es bei uns keine öffentliche Handelsschule; man begnügte sich mit einigen Privatschulen, die mehr den Charakter einer Realschule als einer Handelsschule trugen. Erst im Juli 1903 ist ein eigenes Handelsschulgesetz votiert, nach welchem in Zukunft Handelsschulen auf Staatskosten für theoretische und praktische kaufmännische Bildung der Studierenden errichtet werden sollen. Bis jetzt gibt es solcher öffentlichen Handelsschulen vier, von denen je eine in Athen, Syra, Patras, und eine in Zangarada bei Volo (Thessalien) tätig ist; die letzte wird aus dem Stiftungsfonds von Achillopulos, einem reichen Griechen in Ägypten, der aus Zangarada herstammt, unterhalten.

Die Handelsschulen sind vierklassig mit 4jährigem Kursus. Die Lehrgegenstände sind Religion, Griechisch, Französisch, Englisch und Deutsch, kaufmännisches Rechnen, Elemente der Geometrie und Algebra, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Geographie, insbesondere Handelsgeographie, Handelslehre, Warenkunde, Buchhaltung, Korrespondenz, Grundzüge der Wirtschaftslehre, des Handelsrechts, Schönschreiben, Gymnastik. Das Lehrpersonal besteht aus Fachleuten, die auf Staatskosten in Deutschland und Frankreich das Handelsschulwesen studiert haben, und aus anderen akademisch gebildeten Lehrern, die in allen Rechten den Gymnasialprofessoren gleich stehen. Zur Aufnahme in die unterste Klasse müssen die Schulen ein Abgangszeugnis der hellenischen Schule haben und eine Konkurrenzprüfung bestehen, da die Zahl der Aufzunehmenden auf 25 bestimmt ist.

(S. Tab. S. 218.)

b) Landwirtschaftliche Lehranstalten. Die landwirtschaftlichen Lehranstalten werden bei uns in zwei Kategorien, in niedere und in höhere Schulen, eingeteilt. Zu den niederen gehören die acht folgenden Ackerbauschulen, je eine in Attika, Böotien, Pantras, Elis, Vytina, Korfu, Messolongi, Tiryns und Agrinion; zu den höheren gehören die in Aïdin bei Volos tätige Landwirtschaftsschule und die in Larissa, die nächstens ihre Tätigkeit beginnt. Die niederen Ackerbauschulen haben den Zweck, durch Lehrkurse den Bewohnern der Pro-

Stundenplan der Handelsschule

Lehrgegenstände	Stunden wöchentlich IV. Kl.	III. Kl.	II. Kl.	I. Kl.
Religion	1	1	—	—
Griechisch	4	4	3	—
Mathematik	5	5	4	4
Physik, Chemie, Naturgeschichte	2	2	2	—
Warenkunde	—	—	2	2
Französisch	5	5	4	4
Englisch	4	4	5	5
Deutsch	4	4	5	5
Allgemeine Geschichte	2	2	2	—
Handelsgeschichte	2	2	2	—
Handelslehre (Buchhaltung)	2	2	2	—
Korrespondenz und praktische Übungen	—	2	2	5
Volkswirtschaft	—	2	2	2
Handelsrecht	—	—	3	3
Schönschreiben	2	2	—	—
Stenographie	—	—	2	1
Gymnastik	3	3	3	3
Summa	36	38	38	40

vinz, in welcher jede Schule tätig ist, eine Aufklärung und eine Anweisung sowohl zur rationellen Bearbeitung des Bodens als auch zur rationellen Vieh- und Baumzucht zu geben. Jede dieser Schulen beschäftigt sich besonders mit den in der Provinz kultivierten Produkten und trachtet eine Veredelung derselben herbeizuführen. So befaſst sich die Ackerbauschule in Agrinion besonders mit Tabakpflanzung, die in Patras und Tripolitza mit Weinbereitung, die in Vytina mit Käsebereitung.

Eine höhere Landwirtschaftsschule ist besonders die seit dem Jahre 1888 in Aïdin bei Volos tätige Lehranstalt auf einem Landgute des verewigten Kassawetis, der dasselbe dem Staate zu diesem Zwecke geschenkt hat. Die Schule hat einen dreijährigen Kursus und umfaſst alle speziellen Lehrfächer, die geeignet sind, einen rationellen Landwirt zu bilden. Die Schüler sind Internaten und zahlen für Kost, Wohnung, Unterricht 480 Fr. jährlich.

Eine zweite Landwirtschaftsschule wird bald in Larissa ihre Tätigkeit beginnen, da alles schon zu diesem Zwecke vorbereitet ist.

In der Anstalt werden diejenigen aufgenommen, die ein Abgangszeugnis der hellenischen Schule besitzen, oder wenigstens die Kenntnisse einer solchen Schule haben, was auf Grund einer Prüfung ermittelt wird.

Stundenplan wöchentlich

III. Kasse (unterste) Lehrgegenstände	Std.	II. Klasse Lehrgegenstände	Std.	I. Klasse Lehrgegenstände	Std.
Chemie anorganische	3	Seidenzucht	2	Spezielle Landbau	3
Chemie organische	2	Allg. Zootechnie (Tierpflege und Futterkunde)	3	Spezielle Zootechnie	3
Physik	3	Allg. Landwirtschaftslehre	2	Tierarzneikunde	2
Mineralogie und Geologie	2	Weinbau	2	Hydraulik und Baukunst	3
Zoologie bezw. Insektenlehre	2	Baumzucht	3	Politische Ökonomie	1
Pflanzenkunde	2	Mechanik	2	Landwirtschaft	2
Feldmeſskunst	1	Bienenzucht	1	Buchhaltung	1
Anatomie und Physiologie der Haus-Säugetiere	2	Käsefabrikation	1	Landwirtschaftl. Industrie	3
Summa	18	Summa	18	Summa	18

c) Forstschule. Die Forstschule in Vytina (Arkadien) hat den Zweck, Forstbeamte heranzubilden. Sie hat einen zweijährigen Kursus. Die Lehrgegenstände sind hauptsächlich spezielle Fächer. Die Aufzunehmenden dürfen nicht jünger als 18 und nicht älter als 30 Jahre sein und ein Abgangszeugnis von der hellenischen Schule, d. h. etwa ein Zeugnis für die Untertertia haben. Jede Klasse darf nicht über 25 Schüler haben. Am Schlusse des Kursus findet die Reifeprüfung in allen während beider Jahre unterrichteten Lehrgegenständen vor einer Prüfungskommission statt, die das Ministerium der Finanzen ernennt, von welchem die Schule abhängig ist. Bei genügendem Erfolge der Prüfungen erhalten die Schüler ihr Abgangs-

zeugnis, kraft dessen sie als Förster mit einem Anfangs-Gehalt von 70 Fr. monatlich angestellt werden, später aber nach zweijährigem Dienst in höhere Stufen mit Gehaltszunahme bis auf 120 Fr. aufrücken.

In diesem Jahre wird der Kammer ein Gesetzentwurf vorgelegt werden, nach welchem eine mit der technischen Hochschule in Athen verbundene Forstakademie errichtet werden soll. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs eine solche Mafsnahme viel zur Vervollkommnung unserer Waldwirtschaft beitragen wird. Denn die Waldverwaltung wird so in die Hände höherer sachverständiger Beamten übergeben und ein rationeller Forstbetrieb auch bei uns eingeführt werden.

d) Bienenzuchtschule. Eine Bienenzuchtschule ist seit drei Jahren im Dorfe Chalandri bei Athen eröffnet. Sie ist von der griechischen landwirtschaftlichen Gesellschaft gegründet, die im Jahre 1901 auf Initiative und unter dem Vorsitz S. M. des Königs in Griechenland höchst erfolgreich wirkt. Direktor der Bienenzuchtschule ist ein ausgezeichneter Landwirt, der sich in der Schweiz speziell mit der Bienenzucht beschäftigt hat. Seine ersten Versuche sind von hervorragendem Erfolge gekrönt gewesen. Der Kursus der Schule dauert von März bis September jedes Jahres, und innerhalb dieses Zeitraums wird alles gelehrt, was ein rationeller Bienenzüchter braucht.

XV. Wohltätigkeitsschulen. a) Ergänzungsschulen oder Abendschulen. In die gröfseren Städte Griechenlands kommen von den Dörfern gewöhnlich arme Kinder, um ihr Brot durch Arbeit zu verdienen. In Athen waren diese Knaben so massenhaft aus allen Provinzen Griechenlands zusammengeströmt, dafs es sich im Jahre 1868 der Verein »Parnassos« zur Aufgabe machte, für diese mittellosen Kinder ein Obdach zu schaffen und für ihre Bildung zu sorgen. So entstand die Abendschule in Athen für die Armen, die später in allen gröfseren Städten Griechenlands Nachahmung gefunden hat. Diese Schulen sind eigentlich Volksschulen, die den Kindern, die meistens Analphabeten sind, das Lesen, Schreiben, Rechnen und die anderen Unterrichtsgegenstände der Volksschulen elementarisch in drei Stunden täglich beibringen. Alle Bücher sowie auch die erforderlichen Schreibmaterialien liefert der Verein den Kindern gratis.

Im Jahre 1903—1904 waren 1631 Schüler eingeschrieben, die von einer Anzahl Volksschullehrer abends im ersten Stock des Parnasospalais, die besonders zu Schulzwecken eingerichtet ist, ihre Schulbildung empfingen. Der Verein besitzt ein Vermögen von einer halben Million Fr., das aus den Wohltätigkeitsgaben reicher Griechen, aus freiwilligen Beiträgen der Mitglieder, aus Staats- und Gemeinde-Unterstützung herkommt. Seine Ausgaben betrugen in diesem Jahre (1906) gegen 60 000 Fr.

b) Eine Abendschule für Erwachsene. Auch der Verein der Volksfreunde unterhält in Athen eine Abendschule, die für Erwachsene berechnet ist. Diese Schule hat das Bestreben, durch gemeinverständliche Vorträge aus allen Gebieten des Wissens Aufklärung im Volke zu verbreiten. Die Dozenten sind meistenteils Universitätsprofessoren, Gymnasiallehrer, Archäologen, deren jeder einmal in der Woche regelmäfsig in bestimmter Stunde einen Vortrag in dem Schulsaale des Vereins halten mufs. Der Eintritt ist frei. Da die Dozenten unentgeltlich unterrichten, so sind die Ausgaben dieser Schule nicht grofs und decken sich durch die freiwillige Beiträge der Mitglieder, wie durch Wohltätigkeitsgaben reicher Griechen.

c) Waisenhäuser. Unter der türkischen Herrschaft gab es in ganz Griechenland kein einziges Waisenhaus. Erst unter der Regierung des Königs Otto dachte man auch an die Errichtung solcher Wohltätigkeitsanstalten. Gegenwärtig gibt es solcher mehrere in den gröfseren Städten, von denen ich hier nur über die zwei in Athen befindlichen Waisenhäuser das Wichtigste anführen will.

Das Amalien-Waisenhaus, eins der besten Waisenhäuser Griechenlands, ist für die verwaisten Mädchen bestimmt und trägt den Namen Amalieum (Ἀμαλίειον) zum Andenken an unsere verewigte Königin Amalia, die sich als Spenderin und Beschützerin dieser Anstalt sehr verdient gemacht hat. Ein geräumiges und schönes Gebäude, das teils durch die Wohltätigkeit der Königin, teils durch Beiträge besonders griechischer

Damen, erbaut ist dient es zur Wohnung der Mädchen, welche, gegenwärtig 173 an der Zahl, im Lesen, Schreiben und Rechnen, in der Religion und in verschiedenen weiblichen Arbeiten unterrichtet werden. Im Jahre 1901 hat der verstorbene reiche Grieche Andreas Syngros einen Teil seines grofsen Vermögens (gegen 2 Millionen Frs.) der Anstalt vermacht. Seitdem hat die Anstalt einen grofsen Aufschwung genommen. Der gegenwärtige Fonds der Anstalt beläuft sich auf 4 Millionen Frs.

Mit der Anstalt ist die Schule in Oropos verbunden, die sich auf einem Landgute des verstorbenen Syngros befindet, der auch dieses Landgut dem Waisenhaus hinterlassen hat. Da es in einer reizenden und sehr gesunden Gegend liegt, hat der Vorstand der Anstalt seit einigen Jahren eine schöne und wohltätige Einrichtung getroffen, nämlich dafs kränkliche Waisenkinder einige Zeit dort bleiben können, bis sie ganz hergestellt sind. In diesem Jahre (1906) wird in Oropos ein Schulgebäude gebaut, wo über 100 Waisenkinder Sommer und Winter verbleiben können, da man die Erfahrung gemacht hat, dafs das Klima von Oropos einen sehr wohltuenden Einflufs auf die Gesundheit der Kinder ausübt.

Die Kinder dieser Anstalt lernen aufser der üblichen Schulbildung auch Näharbeiten, die sie sehr geschickt und fein ausführen, ferner Kochen, Plätten und Stärken. Man rühmt an diesen Waisenkindern den haushälterischen Sinn und die Sittsamkeit. Die Anstalt hat viele Existenzen von dem Untergange gerettet und der Gesellschaft brauchbare Werkzeuge geliefert. Die hochverehrte Witwe des grofsen Spenders Syngros führt gegenwärtig den Vorsitz im Verwaltungsrat der Anstalt und man kann billig von dieser edlen Frau das Beste für die verwaisten Kinder erwarten.

Ein anderes Waisenhaus in Athen, das dem Amalien-Waisenhaus nicht nachsteht, ist das Waisenhaus von Chadzikosta. Dies ist ausschliefslich für Knaben bestimmt und wird aus den Wohltätigkeitsgaben reicher Griechen unterhalten, namentlich aus dem Stiftungsfonds des grofsen Spenders Chadzikosta, der sein ganzes Vermögen der Schule vermacht hat. Es ist ein ausgedehntes Gebäude, wo über 200 Waisenknaben Unterricht und Verpflegung bekommen, überdies auch ein Handwerk lernen. Es hat eine vierklassige Schule, wo die Waisenkinder ihre Schulbildung erhalten, und vier Handwerksabteilungen, eine für Schuhmacherei, eine für Tischlerei, eine für Schlosserei und eine für Schneiderei, von welchen Gewerben jeder Schüler eines erlernen mufs. Dazu wird noch Instrumentalmusik gelehrt. Die Waisenhauskapelle von Chadzikosta hat einen ziemlich guten Ruf.

Das Chadzikostasche Waisenhaus hat von Anfang an Glück gehabt. Sein erster Direktor, der verstorbene D. Graphiadis, hat durch sein organisatorisches Talent den guten Ruf der Anstalt begründet. Sein Nachfolger, ein Mitglied des pädagogischen Seminars zu Jena, welcher vor kurzem die Direktion der Anstalt übernommen hat, wird hoffentlich seine Kraft der Vervollkommnung derselben widmen. Ich glaube, dafs die Schulbildung hier zu knapp zugeschnitten ist und dafs zu viel Gewicht auf das Handwerk gelegt wird. Deshalb müfsten noch mehrere Stunden in der Volksschule für die humanistische Ausbildung der Schüler verwendet werden. Der Mensch ja mufs wenigstens ebenso zur Geltung kommen, als der Handwerker.

Auch in anderen Städten Griechenlands gibt es solche Waisenhäuser, die mehr oder weniger den Typus der Waisenhäuser in Athen tragen. Solche sind z. B. zwei in Piräus, eins in Syra, eins in Patras, eins auf Korfu usw.

d) Ephebenschule von Averof. Diese Anstalt ist im Jahre 1896 gegründet. Der in Wohltätigkeiten unerschöpfliche grofse Patriot Griechenlands, Georgios Averof, hat auch eine eigenartige Besserungsanstalt erbauen lassen, die über 400 Tausend Frs. kostete. Die Anstalt ist für minderjährige Sträflinge bestimmt, die nicht über 18 Jahre alt sind. Sie ist Schule und Gefängnis zugleich. Man sucht die Sträflinge durch Unterricht, Gewöhnung an regelmäfsige Lebensweise und Beschäftigung zu bessern, damit sie nach ihrer Freilassung als nützliche Glieder der Gesellschaft leben können. Eine Stunde des Morgens ist bestimmt für den Unterricht, acht Stunden für gewerbliche Arbeiten. Der Unterricht wird erteilt von einem Theologen, der zugleich das Priesteramt in der Schule versieht. Als

Gewerbe für Beschäftigung der Sträflinge sind das Schuster-, Tischler-, Klempner-, Bürsten- und Schneidergewerbe eingeführt. Jeder Sträfling mufs ein Gewerbe treiben, das ihm von der Direktion bestimmt wird, wobei seine Anlage und die frühere Beschäftigung in Betracht gezogen wird. Die Anzahl der Sträflinge in diesem Jahre (1906) beläuft sich auf 161. Alle sind vom Strafgericht zu Haft oder auch zu Gefängnis verurteilt. Die Häftlinge sind in der Schule, in der Ausübung des Gewerbes, in der Kirche, beim Mittags- und Abendbrot beisammen. Abends geht jeder in seine Zelle. Die Beaufsichtigung ist streng und gewissenhaft. Namentlich im vorigen Jahre ist die Direktion einem Lehrer übertragen, der durch seine väterliche Milde viel zur Bezähmung der wilden Naturen geleistet hat. Dazu trägt auch wesentlich das zweckmäfsig eingerichtete Schulgebäude bei, von dem man nicht leicht merken kann, dafs es ein Gefängnis ist. So sauber, regelmäfsig, pünktlich und hell ist alles in ihm eingerichtet. Bei allen diesen Vorzügen der Anstalt finde ich jedoch einen grofsen Mangel, den ich gleich hervorheben will. Der Unterricht eine Stunde täglich ist zu knapp bemessen, und nur eine Lehrkraft, für so viele Personen in Anspruch genommen, ist ungenügend. Und doch ist der Unterricht ein Hauptmittel zur Besserung. Kant sagt darüber »Die moralische Bildung des Menschen darf nicht von der Besserung der Sitten, sondern mufs von der Umwandlung der Denkungsart und von der Gründung eines Charakters anfangen!« Diese Umwandlung aber kann man nicht anders erreichen als durch die Belehrung, den Unterricht. Deshalb halte ich für notwendig, nicht blofs mehrere Stunden für den Unterricht festzusetzen, sondern auch mehrere Lehrkräfte heranziehen und auf die Gesinnung der Sträflinge abzielende geeignete Lehrbücher anzuschaffen. Man kann nicht alles von dem allbeschäftigten Direktor erwarten. Es ist wirklich als ein grofser Fortschritt zu begrüfsen, dafs die Direktorstelle an einen Lehrer übertragen ist.

XVI. Allgemeine Bestimmungen. Lehrerkonferenz. Die Lehrerkonferenz versammelt sich allmonatlich einmal, nach Bedürfnis öfter, und berät über wichtige Angelegenheiten und Vorkommnisse der Schule, über Methode des Unterrichts, über die zu gebrauchenden Lehrbücher, die festzusetzenden Lehrstunden und über alles, was die innere Ordnung der Schule und die Disziplin der Schüler betrifft.

Schulstrafen. Schulstrafen sind Verweis, Anweisung eines besonderen Platzes während der Lehrstunden, Verweisung aus der Klasse, Schularrest von 1 Stunde bis auf eine Woche, womit auch eine bestimmte Arbeit und Kostschmälerung verbunden werden kann, Ausschliefsung aus der Schule oder aus allen Schulen. In dem letzten Fall mufs es mit Zustimmung des Lehrerkollegiums geschehen.

Umzugskosten. Urlaub. Bei Versetzungen, welche nicht auf Ansuchen der Lehrer erfolgen, bekommen die Versetzten von der Staatskasse ihre Umzugskosten erstattet. Bei Beurlaubung, die dem Ministerium zusteht, bekommen die Lehrer das Gehalt des ersten Monats ganz, beim zweiten oder dritten Monat tritt jedoch ein Abzug der Hälfte des monatlichen Gehaltes ein. Weitere Urlaubszeit ist nicht zulässig und der Beamte wird entlassen, im Falle er sein Amt nicht auszufüllen vermag.

Pensionierung der Lehrer. Als Staatsbeamte erhalten alle Lehrer niederer oder höherer Schulen bei ihrer Versetzung in den Ruhestand eine lebenslängliche Pension, die nach 20 Jahren Dienstzeit $^{20}/_{50}$ des durchschnittlichen Gehalts der letzten vier Jahre beträgt, nebst einem Zuschufs von $^{1}/_{50}$ dieses Gehaltes für jedes weitere zurückgelegte Dienstjahr. In keinem Falle darf sie $^{3}/_{4}$ desselben Gehalts übersteigen. Eine Ausnahme besteht nur für die Universitätsprofessoren, die nach 40jährigem Dienst ihr ganzes Gehalt als lebenslängliche Pension erhalten dürfen. Zur Deckung der Pensionen werden von allen Lehrern Beiträge erhoben, die a) aus 9% des monatlichen Gehalts, b) aus dem ersten monatlichen Gehalt beim Dienstantritt und bei jedesmaliger Erhöhung desselben infolge der Versetzung in eine höhere Klasse und c) aus einem ganzen monatlichen Gehalt bei der Vermählung, bestehen. Die Lehrer haben Anspruch auf lebenslängliche Pension, — wenn sie nicht sonst dienstunfähig werden — bei Erreichung des 60. Lebensjahres. Die Witwe erhält eine Pension,

die aus der Hälfte derjenigen besteht, zu welcher der Verstorbene berechtigt war, doch nur, falls die Ehe innerhalb der Dienstzeit geschlossen wurde. Diese Pension gehört aber nur zur Hälfte der Witwe, die andere Hälfte den Kindern. Die hinterbliebenen Kinder, deren Mutter nicht mehr lebt, erhalten im ganzen dieselbe Pension, zu welcher die Witwe berechtigt war oder wäre, jedoch nur bis zum 21. Lebensjahr für die männlichen Kinder, für die weiblichen aber gilt sie bis zu ihrer Verheiratung, oder lebenslänglich, wenn die Heirat unterbleibt.

3. Neugriechisches Schulwesen in der Türkei.*) Das griechische Schulwesen in der Türkei **) hat manche Unterschiede von dem in Hellas aufzuweisen.

Diese Unterschiede betreffen nicht sowohl die Schulorganisation im engeren Sinne, welche der königlichen griechischen nahe kommt, als vielmehr die Schulverwaltung und was mit dieser direkt oder indirekt in Zusammenhang steht. Diese zunächst als eine kommunale ist natürlich bedingt durch das eigenartige Verhältnis zum Staat, in dem die Griechen in der Türkei als türkische Untertanen stehen und demzufolge sie sowohl eine kommunale Selbstverwaltung überhaupt wie im besonderen eigene nationale Schulen haben und haben müssen.

Als Christen wurden sie gleich den Juden von Anfang an, da nun einmal »échli kitáp« (Bibel-Leute) und deshalb nicht zwangsweise zum Islam zu bekehrende Völker, durch des Propheten Muhammed Wort und Tat bei der von ihm selbst vollzogenen politischen Unterwerfung der zu seiner Zeit in Arabien existierenden christlichen und jüdischen Gemeinden aufserhalb und jenseits der Gemeinschaft und des Staates der Gläubigen (Muslimin) gestellt; sie mufsten nur als »echli simmét« (beschwerte, schuldige Leute) den Kopftribut als eine Art Strafgeld (dschisié)***) und des Schutzes wegen zahlen, ferner aber durften sie als besondere Gemeinden, wenn auch nach allerlei Beraubung ihrer Vermögen und Entziehung der zu ihrem Wohlstand dienenden materiellen Mittel, weiter bestehen und ihre Religion wie auch ihren Kultus, wenn auch wiederum unter äufserlichen Beschränkungen und vielen Erniedrigungen, »frei« ausüben. Somit war das Verhältnis des mohammedanischen Staates zu den unter kirchlicher Autorität organisierten Griechen-Christen, die er sich als eine quasi völkerrechtliche Person gegenüberstellte,*) ein Herrschaftsverhältnis. Schon unmittelbare Folge davon war es, dafs die Griechen die Verwaltung ihrer Kommunalangelegenheiten (Kirchen, Schulen, Wohltätigkeitsanstalten usw.) beibehalten und ihre Beziehungen auf dem Gebiete des Privatrechts (Familien-, Erbrecht usw.) nach den von ihrer Religion herrührenden Normen regeln durften. Diese Angelegenheiten und Beziehungen wurden aber auch sämtlich von den zwischen Religion und gesetzlicher Ordnung und Fürsorge, Kirche und Staat nicht unterscheidenden theokratischen Mohammedanern mit Notwendigkeit als religiös und, weil nicht muslimisch sondern christlich, deshalb auch mit Recht den Christen zuständig betrachtet.

Utruku hum wa ma jadinún = Lasset sie (= die Christen) und was sie als Religion haben. Es war diese Anordnung und Praxis des Propheten, die auch dann zur Anwendung gelangte, als seine ersten Nachfolger, die arabischen Khalifen, weiter nach Norden vordrangen und sich die vorwiegend griechisch-christliche Bevölkerung

*) Dieser Artikel ist zum grofsen Teil einem eigenen Aufsatze von Herrn Dr. Stamulis in Konstantinopel entnommen und in seiner ursprünglichen Fassung wiedergegeben.

**) Mit Ausschlufs von Kretas Schulwesen (s. d. betr. Art.).

***) Seit dem Jahre 1855 wurde diese Steuer aufgehoben und da trotz des im folgenden Jahre erlassenen Hátti Humajún die Christen in das Heer nicht zugelassen wurden, durch die ebenfalls lebenslängliche Wehrsteuer (bedéli askerí) ersetzt.

*) Bis vor wenigen Jahren, wo es kein Kultusministerium an der Hohen Pforte gab, verkehrte noch die türkische Regierung mit dem œkumenischen Patriarchat, wie mit einem fremden Staat, mittelst des Ministeriums des Äufsern. Vergl. einen Erlafs dieses Ministeriums an das Patriarchat vom Jahre 1878 in *Συλλογὴ Πατριαρχικῶν καὶ Συνοδικῶν Ἐγκυκλίων*. Konstantinopel 1900, S. 92 (Aus einem längeren Artikel betitelt: *Πατριαρχεῖα καὶ Πύλη* in der Triester Zeitung *ΝΕΑ ΗΜΕΡΑ* Nr. 1642/45 [Jahrg. 1906], welcher diesen unseren Ausführungen verschiedentlich zu Grunde liegt).

in Egypten, Palästina,*) Syrien und Mesopotamien unterwarfen. So tat denn auch später der türkische Sultan Mahomet II, der im Jahre 1453 Konstantinopel eroberte, nichts anders, indem er diese Praxis der griechischen Nation gegenüber in ihrer Hauptstadt selbst billigte und übte und die Person des œkumenischen Patriarchen zu ihrem nationalen Haupte (millét baschí) machte und mit der zur Ausübung der anerkannten Sonderrechte nötigen weltlichen Macht versah, als sich auch nach dem bisherigen unbedingte Befolgung gebietenden Beispiel zur Haltung der Anordnung des Propheten anheischig zu machen.

Das ist kurz die geschichtliche Entstehung und Geltung der religiösen Privilegien (imtiasáti meshebié) des griechischen Volkes unter der türkischen Herrschaft, die von der türkischen Regierung unter dem Einflusse der aus den übrigen europäischen öffentlichen Religions- und Rechtsverhältnissen herausgerissenen modernen Staatsauffassung seit nunmehr genau fünfzig Jahren, besonders aber seit dem Jahre 1883 viel angefeindet werden, für Europa, weil es selber politisch frei, staatlich parlamentarisch, christlich und kultiviert ist, leider schwer zu verstehen, von der griechischen Nation aber nicht fest genug zu halten sind. Es sei hinzugefügt, dafs gleiche Vorrechte den Christen nicht nur in der Türkei sondern auch in allen mohammedanischen Staaten, wie z. B. in Persien und umgekehrt in allen christlichen Staaten, welche mohammedanische Untertanen haben (englisch und niederländisch Ostindien, Algerien, Rufsland), diesen gleichfalls gewährt werden.

Denn diese Duldung eines Kirchenstaates im Staate ist auch der einzig mögliche modus vivendi einer von beiden Religionen unter dem Staatsregime der anderen; nicht nur weil letzteres in jedem mohammedanischen Staat herrschaftlich sein mufs und nur die Anhänger der Religion Muhammeds darin bürgerliche Rechte haben können, da der mohammedanische Staat doch nichts mehr als die äufsere Regierungsform des Islam ist, hinwiederum nur diese religiöse Lehre den Inhalt des Staates ausmacht, sondern vielmehr weil beide Religionen zu verschieden und zu entgegengesetzt sind, als dafs es einem Staate gelingen würde, die Anhänger beider einheitlich zu befriedigen, für sie in gleicher Weise zu sorgen, weil jede von beiden Religionen das ganze Volkswesen ihrer Anhänger wie jede seiner geistigen und kulturellen Offenbarungen und Bewegungen bewufst oder unbewufst individuell d. h. differenzierend beeinflufst, indem sie die persönlichen Beziehungen jener verschieden charakterisiert und ihnen verschiedene Ideale vorsetzt, also weil die eine Religion von der anderen, auch was Moral, Recht, Bildung und überhaupt alle gesittete Ordnung und Kultur betrifft, prinzipiell abweicht.

Um so mehr aber sollte die türkische Regierung die Griechen, diese hauptsächlichsten einheimischen Kulturträger in der Türkei, die Güter ihrer angestammten griechisch-römischen Kultur zum weiteren Aufbau nach dem Beispiel aller christlichen Kulturnationen ihren folgenden Generationen durch die Schule selbst geben lassen, je weniger sie selbst in der Lage ist, der Kultur zu dienen.

Soviel zur Feststellung des historischen Tatbestandes und zum Beweis für die Notwendigkeit der griechischen kommunalen Selbstverwaltung in der Türkei überhaupt und der schulischen insbesondere. Wenn die Griechen dafür einem Mohammedaner zu Danke verpflichtet sind, so sind sie es dem Stifter des Islam selbst, dessen Genius sie das Zeugnis des klug die Welt vorausschauenden Weitblickes auszustellen nicht umhin können. Dagegen wird die heutige mohammedanische Regierung in der Türkei, ehe sie sich unterfängt unsere Privilegien einzuziehen, zu des Propheten Wort, welches noch immer allen Mohammedanern das Wort Gottes selbst ist, eine prinzipiell grundverschiedene Stellung nehmen müssen, was wir weder hoffen noch befürchten.

*) Hochwichtig auch für die allgemeine Stellungnahme des mohammedanischen Staates zum »königlichen Geschlecht« der Griechen ist hierin der für den Besitz der heiligen Stätten mafsgebende Vertrag zwischen dem zweiten Khalifen Omar ibn Hattab und dem Patriarchen von Jerusalem Sophronios aus dem Jahre 637, worauf dieser jenem die Stadt Jerusalem übergab und worin Omar seine Praxis und Anordnung auf diejenigen des Propheten selbst ausdrücklich zurückführt, deren unbedingte Haltung seinen Nachfolgern befiehlt und die zuwider Handelnden in den Bann Gottes und seines Apostels tut.

Den oben dargelegten Verhältnissen gemäſs bilden nun die in jeder Stadt bezw. Flecken oder Dorfe ansässigen griechischen Christen besondere, von den türkischen sich unterscheidende und von jährlich gewählten Demogeronten vorgestandene Gemeinden, die auch ihr Schulwesen selbst verwalten. Ausersehen dazu ist eine *'Εφορία*, die aber bedeutend breitere Macht als der Schulvorstand in Deutschland hat; sie bestimmt den Lehrplan mit und ernennt oder setzt die Lehrer nach Belieben ab. An ihrer Spitze steht mitunter ein Kleriker als Vertreter des Metropoliten oder Bischofs, welch letzterer auch sonst die Oberaufsicht über alle Gemeindeschulen in seiner Diözese ipso jure hat.*) Innerhalb des Erzbistums von Konstantinopel stehen die Schulen unter einem Komitee, welches zum Vorsteher einen Metropoliten (z. Z. Mitglied der Synode des Patriarchats) hat und im ganzen aus je vier geistlichen und weltlichen Mitgliedern besteht; es heiſst *κεντρικὴ ἐκπαιδευτικὴ ἐπιτροπή*, zentral zum Unterschiede von den besonderen Ephorien, die den verschiedenen Hochschulen im Erzbistum Konstantinopel eigens vorstehen. Der Sekretär dieses Komitees, ein Geistlicher, führt den Titel General-Schulinspektor; auſser ihm gab es vor kurzem auch einen Spezial-Schulinspektor, der ein Laie war. Doch ist diese Stelle aus Sparsamkeitsgründen abgeschafft worden. In Mazedonien dagegen sind seit einigen Jahren drei griechische Schulinspektoren tätig, alle drei Doktoren der Philosophie. Oberste Schulaufseher und Behörden sind jeder in seinem Sprengel die Patriarchen mit ihren Synoden, im œkumenischen Patriarchat auſserdem mit dem sog. ständigen, nationalen, gemischten Rat (*Διαρκὲς ἐθνικὸν μικτὸν συμβούλιον*).

Die Ausgaben werden überall durch die Einnahmen aus Gemeinde- oder Kirchengütern, diejenigen der Kirchen aus allerlei Kirchengebühren und Kerzenverkauf, durch Einnahmen aus Wohltätigkeitsveranstaltungen, durch freiwillige Beiträge der Gemeinde, durch Schenkungen, Stiftungen und Vermächtnisse reicher Leute und hoher Kleriker namentlich des Metropoliten oder des Bischofs des Landes, der eine groſse Ehre darin setzt, Schulen in seiner Diözese zu errichten und zu unterhalten, und nur zum geringsten Teil durch von den Kindern bezahltes Schulgeld getilgt. Von der türkischen Regierung wird absolut keine materielle Unterstützung erteilt, und zwar weder aus den anderen vielnamigen Steuern, noch aus der speziell für die Bildung von allen Untertanen ohne Ausnahme entrichteten Steuer meárif, die nur zur Errichtung und Unterhaltung von immer mehr wachsenden mohammedanischen Schulen verwendet wird. Im Gegenteil, oft genug sieht sich die türkische Regierung veranlaſst, aus dem durch die angeführten Einnahmen mühselig und aufopferungsvoll herbeigeführten relativen Wohlstand des griechischen Schulwesens in den christlichen Gemeinden an eine besondere Steuerkraft von ihnen zu glauben und gerade diese zu ausgiebigerer Steuerentrichtung heranzuziehen. Auch diesem Verhalten der türkischen Regierung gegenüber ist es recht und billig, daſs nach den Privilegien der griechischen Kirche auch keine Einmischung in das Schulwesen der Griechen ihrerseits zulässig ist.

Die Lehrbücher aber, die in den Schulen gebraucht werden, müssen von der Patriarchal-Kommission genehmigt und in ihren Katalog aufgenommen werden. Diese Bewilligung bedeutet aber bloſs, daſs die betreffenden Bücher weder etwas gegen die Religion noch gegen die türkische Regierung enthalten. Im übrigen ist jeder Lehrer frei, die Lehrbücher zu bestimmen, nur daſs damit leider ein groſser Unfug getrieben wird. Um diesem Übelstande abzuhelfen, wurden von dem griechischen philologischen Verein in Konstantinopel auf Kosten des bekannten Gelehrten Karapanos Preisausschreibungen zur Abfassung von guten Lehrbüchern veranstaltet. Auch der ehemalige Metropolit von Chalzedon Joakim hat für seine Diözese ähnliches getan. Alles das aber genügt keineswegs, um den widerwärtigen Unfug der Bücherkrämerei zu unterdrücken.

Die Einrichtung und Gliederung des griechischen Schulwesens in der Türkei bietet im groſsen und ganzen dasselbe

*) Es ist deshalb zu bedauern, daſs in der theologischen Hochschule zu Halki, wo in der Regel der hohe Klerus seine Vorbildung erhält, keine pädagogischen Kurse bestehen. Nur für kurze Zeit war das der Fall. Dagegen wird in der zu Jerusalem erfreulicherweise auch Pädagogik unterrichtet.

Bild wie im Königreich Hellas. Doch findet man hier erstens die sog. Νηπιαγωγεῖα, eine Gattung von Kleinkinderschulen, die seit 1868 nach französischem Muster (durch den Einfluſs von Mme Pape-Carpentier in Paris) eingeführt worden sind, die aber später auch von Fröbels Kindergarten beeinfluſst wurden. Bis zum heutigen Tag gehen in diese Schulen Knaben wie Mädchen vom dritten bis zum siebenten, ja sogar achten Lebensjahr, die dort auch buchstabieren und etwas lesen und schreiben lernen, aber mehr mit Spielen, Singen und Handarbeiten beschäftigt werden. Man strebt jetzt sie abzuschaffen; doch sind sie für Gegenden, wo die Griechen ihre Muttersprache verlernt haben, wenn auch nicht bis zu dem angegebenen vorgerückten schulmäſsigen Alter, von groſser Wichtigkeit. Das δημοτικὸν und ἑλληνικὸν σχολεῖον sind ferner im türkischen Griechenland meistens zu einer ἀστικὴ σχολή (Bürgerschule) vereinigt, die wieder gleichzeitig als Progymnasium anzusehen ist. Im Lehrplan sind keine groſsen Unterschiede von demjenigen des Königreichs zu bemerken. Nur ist hier auch die türkische Sprache Lehrgegenstand, aber nur in den Knabenschulen und zwar in den höheren Klassen.

Die pädagogische Bildung der Lehrer läſst noch viel zu wünschen übrig. Als Lehrer fungieren meistens junge Leute, die bloſs ihr Abitur gemacht haben. Die Lehrerseminare von Saloniki und Serres (das letztere mit Beihilfe von deutschen Philhellenen durch Marulis gegründet) bestehen schon lange nicht mehr. Dasjenige von Philippopel aber ist nur Gymnasium mit einigen pädagogischen und technischen Stunden. Es ist übrigens in diesem Jahr samt allen griechischen Schulen in Bulgarien und Ost-Rumelien von den Bulgaren aufgehoben worden.*) Es ist deshalb mit groſser Freude zu begrüſsen, daſs seit einigen Jahren in der Μεγάλη τοῦ Γένους Σχολή zu Konstantinopel, die das beste Gymnasium Griechenlands überhaupt ist, eine besondere Abteilung gegründet wurde für diejenigen, die Lehrer werden wollen. Diese hören daselbst auſser den Gymnasialgegenständen auch theoretischen pädagogischen Unterricht und werden praktisch in der Bürgerschule von Phanar geübt. — Für Lehrer auf dem Lande besteht seit einigen Jahren in Saloniki ein Ὑποδιδασκαλεῖον (siehe den vorstehenden Artikel).

*) Nach der ΝΕΑ ΗΜΕΡΑ (Nr. 1673 [Jahrg. 1907] Artikel Ἐθνικαὶ συμφοραί) 66 Schulen von 8000 Schülern besucht.

Für Lehrerinnen bestehen das Zappion und das Joakimion in Konstantinopel, das Archigenion in Epibates (Thracien), das Zappion in Adrianopel, das Zarifion in Philippopel, das Omirion und das Κεντρικὸν παρθεναγωγεῖον in Smyrna und die (ohne besonderen Namen*) höheren Mädchenschulen (ἀνώτερα παρθεναγωγεῖα) von Saloniki, Serres und Jannina. Allen voran steht das Zappion von Konstantinopel, das die königliche griechische Regierung als dem athenischen Arsakion gleichstehend anerkannt hat, es hat aber einen noch breiteren Lehrplan. Aber auch an den anderen wird Pädagogik getrieben.

Dem Bestreben, unseren Schulen einen mehr praktischen Charakter zu geben, entsprang das Zografion, Gymnasium in Konstantinopel, in dem kein Latein, dagegen reichlich Französisch, Mathematik und Buchführung getrieben wird. Auch Abendstunden werden denjenigen erteilt, die noch eine andere fremde Sprache (deutsch oder englisch) zu lernen, oder sich mit Handelsunterrichtsgegenständen näher zu befassen wünschen. Seit längerer Zeit besteht die sog. Griechische Handelsschule zu Halki (eine Insel bei Konstantinopel). Sie enthält eine vollkommene klassische Gymnasial- und eine praktische, für den Handel vorbereitende Abteilung. Aber auch an verschiedenen klassischen Gymnasien (z. B. in Chios) wird manches für den Handel nützliche gelernt, wie an anderen wieder etwas Pädagogik getrieben wird. Auch in Samos besteht ein privates Handelslyzeum und eine Ἐπαγγελματικὴ Σχολή, gegründet von dem ehemaligen Fürsten von Samos Mavrogenis. Bedeutender aber ist das griechisch-französische Handelslyzeum von Nucas in Saloniki, an dem u. a. Nationallehrer deutsch und französisch unterrichten. Griechisch-französische Privatlyzeen gibt es

*) Die meisten Namen rühren von den reichen Griechen her, die Geld zur Begründung der Schulen gestiftet haben.

auch in Konstantinopel, ferner ein vollkommenes Gymnasium, unterstützt von der Alliance Française und noch ein anderes. Aber auch zwei griechisch-französische höhere Mädchenschulen bestehen daselbst, die den Zweck haben, wenigstens einigermafsen dem törichten Zuströmen zu den französisch-katholischen Propaganda-Schulen entgegenzuwirken.

Alle Versuche zur Erhaltung von Priesterschulen, d. h. solchen Schulen, die den Zweck haben gebildete Priester vorzubereiten, sind vereitelt worden.*) Die *Ἱερατικὴ Σχολή* von Caesarea (Cappadocien) ist ein reines Gymnasium, das keinen anderen Zweck verfolgt. Nur die von Janina (Epirus) scheint nicht ohne einige Erfolge geblieben zu sein. Das *Ἱεροσπουδαστήριον* von Samos (bis vor kurzem von Patmos) ist zu neu, um von seinen Ergebnissen sprechen zu dürfen. Dagegen bestehen zwei griechische theologische Hochschulen, die eine auf der Insel Halki, die andere zu Jerusalem in Palästina; sie bereiten für den höheren Klerus vor; sie enthalten aufser den vier (höheren) Gymnasial- drei rein fachwissenschaftliche Klassen. Die theologischen wie auch andere verwandte Lehrgegenstände verteilen sich etwa folgendermafsen auf die höheren Klassen: (S. nebenstehende Tabelle.)

Plan der fachwissenschaftlichen Kurse an der Theologischen Hochschule zu Jerusalem*)

Lehrgegenstände	Stundenplan wöchentlich				
	III. Kl.	IV. Kl.	V. Kl.	VI. Kl.	VII. (höchste) Kl.
Psychologie	2	—	—	—	—
Logik	—	1	—	—	—
Geschichte der Philosophie	—	—	2	3	—
Encyklopädie der Theologie	—	1	—	—	—
Hebräische Archäologie	1	—	—	—	—
Einleitung in das A. T.	—	3	—	—	—
Einleitung in das N. T.	—	—	3	—	—
Hermeneutik	—	—	1	—	—
Bibelerklärung	—	—	2	3	3
Kirchengeschichte	—	3	3	3	2
Patristik	—	—	3	2	—
Dogmatik	—	—	2	3	—
Christliche Ethik	—	—	—	3	—
Symbolik	—	—	—	1	—
Apologetik	—	—	—	—	2
Homiletik	—	—	—	3	—
Liturgik und christliche Archäologie	—	—	—	—	2
Pastoral-Theologie	—	—	—	—	1
Pädagogik	—	—	—	3	—
Grundzüge der Rechtswissenschaft	—	—	—	—	3
Kirchenrecht	—	—	—	—	2
Summa	3	8	16	24	15

Eine Statistik aller aufserhalb des Königreichs Griechenland tätiger griechischer Schulen zu geben ist nur teilweise möglich; auch ist keine von Staats wegen für die Türkei vorhanden. Unsere Data sind zumeist von kirchlicher Hand gesammelt und teilen sich zunächst in die vier Patriarchate.

Patriarchat von Konstantinopel. Für den europäischen Teil dieses Patriarchates, nämlich die ganze europäische Türkei, gibt es auch eine nach Staatsprovinzen berechnete Statistik,**) die wir hier nur der Kürze halber derjenigen nach Metropolen (Diözesen) vorziehen. Ihr zufolge gab es Anfang unseres Jahrhunderts:

(S. Tab. S. 227.)

Einer Statistik nach, deren Ziffern nach Ch. Diehl-Paris vollkommen kontrollierbar wären, gab es im Jahre 1877 allein im Wilajet Monastir (Mazedonien) 5 371 Schüler in 111 Schulen. Zehn Jahre später, im Jahre 1887, gab es 333 Schulen und mehr als 18 000 Schüler, das will sagen, dafs die Zahl der Schulen und die der Schüler sich in zehn Jahren verdreifacht hatten. Im Jahre 1904 und noch heute gibt es in dieser Gegend mehr als 500 griechische Schulen mit mehr denn 25 000 Schülern.**)

Für die christlichen Schulen in Mazedonien sind aufserdem die Statistiken von der bulgarischen, der rumänischen und der serbischen Regierung vorhanden, die in

*) Weil die Geistlichen bei uns keine guten Einnahmen haben und niemand Geistlicher werden will, der eine gute Bildung genossen hat und so eine bessere Stellung findet. Wenn die Zahl der Geistlichen vermindert würde, wäre gewifs diese Frage ohne besondere Schulen, die auch etwas Zwingendes an sich haben, gelöst.

**) Tableau général des Écoles helléniques dans la Turquie d'Europe. Constantinople 1902, S. 254 f.

*) *Ἡ ἱερὰ Μονὴ τοῦ Σταυροῦ καὶ ἡ ἐν αὐτῇ Θεολογικὴ Σχολή.* von Archim. Chrisostomos A. Papadopulos, in Jerusalem 1905. S. 152/3.

**) »L'Hellénisme« 15 Janvier 1907. S. 4.

	Schulen	Lehrer	Schüler	Ausgaben in Fr.
in Wilajet Konstantinopel	185	612	19 132	878 654
" " Adrianopel	416	644	31 210	346 193
" " Saloniki	521	787	32 534	481 344
" " Monastir	447	632	25 157	294 382
" " Üsküb	5	8	327	7 314
" " Jannina	615	753	25 656	268 079
" " Scutari	11	18	503	10 600
	2 200	3 454	134 519	2 286 566

folgendem Verhältnis zu den griechischen Zahlen stehen.*)

	griechische	bulgarische	rumänische	serbische
Schulen	998	561	49	53
Lehrer	1 463	873	145	112
Schüler	59 640	18 311	2 002	1 674

Für den asiatischen Teil des Patriarchates von Konstantinopel, nämlich für Kleinasien mit Ausnahme von Wilajet Adana, welches einen Teil des Patriarchates von Antiochien bildet, haben wir nur die folgende nach Metropolen berechnete Statistik:**) (S. Tab. S. 228.)

Leider fehlen in dieser Liste die Zahlen für drei Metropolen, deren eine besonders kein unbeträchtliches Kontingent liefern dürfte, nämlich diejenige von Neocaesarea.***)

Patriarchat von Alexandrien. Man veranschlagt die in Ägypten ansässigen Griechen auf 120000 Seelen. Sie dringen als kühne Handelsleute bis in die äufsersten Teile des Landes vor und sind, nach der Aussage der Engländer, die Vorläufer und Vorkämpfer der Zivilisation in diesem Lande von jeher gewesen. Überall, wo sie eine kleine Gemeinde bilden können, halten sie es für ihre erste Pflicht, eine Kirche und eine Schule zu gründen. So finden wir in allen Städten Ägyptens, wie z. B. in Tanta, Zagazig, Ismailia, Suez, Port-Said, Mansura usw., aber auch weit in Oberägypten, in Nubien wie z. B. in Minieh, Beni-Suif, Fajut, Assiut, Chartum, neuerdings auch im Sudan griechische Kirchen und Schulen, die auf Kosten der griechischen Gemeinden unterhalten werden. Bis zum Jahre 1843 wohnten in Alexandrien nicht mehr als 3000 Griechen, die als kleine Kaufleute lebten. Trotzdem hatten sie eine griechische Schule mit zwei Lehrern errichtet. Später aber, als hier griechische Kaufleute grofse Reichtümer gesammelt hatten, kam dieses Glück auch der griechischen Schule zu gute. Die Gemeinde ist rasch gewachsen, so dafs sie heute über 30000 Griechen zählt. Zuerst hat der reiche Tositza aus Epirus der Gemeinde grofse Schenkungen gemacht, so dafs die Schule sich zu einer höheren Bürgerschule entwickelte. Als später Averof, der grofse Wohltäter Griechenlands, sich der griechischen Schulen Alexandriens annahm und dieselben reichlich dotierte, entstanden folgende Schulen: 1. ein vollständiges Gymnasium, das Averofion, 2. eine höhere Mädchenschule, 3. eine Bürgerschule und 4. eine Handelsschule. Aufserdem bestehen daselbst mehrere Privatinstitute, die von Griechen für die griechische Jugend unterhalten werden. Im Schuljahre 1903/04 belief sich die Zahl der Schüler auf 943, die der Schülerinnen auf 815, die der Lehrer auf 43. Die Gesamtausgaben in demselben Jahre stiegen auf 521 156 ägyptische Piaster, im Jahre 1855 betrugen sie nur 49428 ägyptische Piaster. Eine der alexandrinischen ebenbürtige Gemeinde ist die Gemeinde in Kairo. Man schätzt die griechische Bevölkerung hier auf 25000 Seelen. Wie in Alexandrien, so sind auch hier die Schulen von reichen Griechen, von den Brüdern Ampetis und von Achillopulos reichlich dotiert. Auch

*) Bulletin d'Orient (Athen), 12. Novembre 1904. Unter Mazedonien sind nur die Wilajets von Saloniki und Monastir gemeint. Der ganze Aufsatz Écoles chrétiennes en Macédoine ist hochinteressant.

**) Aus dem *Ἡμερολόγιον τῶν ἐθνικῶν φιλανθρωπικῶν καταστημάτων* für die Jahre 1905 und 1906 in Konstantinopel.

***) Wohl auf dasselbe Material stützt sich auch die Zahl 135 000 für die Schüler im œkumenischen Kleinasien in: »L'Hellénisme« (Zeitschrift in Paris) Mai-Aout 1906. L'Hellénisme en Asie Mineure S. 11 (Der Aufsatz ist in »La Terre Sainte« abgedruckt).

Ordnung unter den Metropoliten des Patriarchats	Namen des Metropolitandistriktes	Sitz (Residenz) des Metropoliten	Schulen	Schüler	Schülerinnen	Gesamtzahl der Lernenden	Lehrer	Lehrerinnen	Gesamtzahl der Lehrenden
1	Caesarea (Kappadoc.)	Käsarien (türk. Kaisarie)	59	4 644	1 170	5 814	67	24	91
2	Ephesus	Kordelio bei Smyrna	174	9 470	6 700	16 170	227	166	383
4	Cyzicus	Artaki beim alten Cyzicus	85	4 109	1 424	5 533	89	23	112
5	Nicomedia	Nicomedien (türk. Ismid)	81	3 109	780	3 889	73	21	94
6	Nicaea	Kios (türk. Gemlik)	38	2 064	1 718	3 782	38	23	61
7	Chalcedon	Chalcedon (t. Kadi-köi)	54	2 613	2 633	5 246	64	61	125
11	Amasea	Amisos (türk. Samsun)	225	8 135	790	8 925	196	30	226
13	Frusa	Prusa (türk. Brussa)	33	1 932	1 106	3 038	33	38	71
15	Neocaesarea	Neoc. (türk. Niksar)	—	—	—	—	—	—	—
16	Iconium	Nigde	25	2 163	717	2 880	29	17	46
18	Pisidia	Sparti (türk. Isparta)	23	2 204	758	2 962	38	20	58
21	Trapezus	Trapezunt	60	2 100	310	2 410	65	5	70
24	Rhodus	Rhodos (Stadt auf d. Ins.)	54	3 800	1 300	5 100	77	21	98
27	Smyrna	Smyrna	75	6 314	5 873	12 187	165	171	336
28	Mytilene	Mytilini (Stadt auf d. Ins.)	46	5 250	1 700	6 950	88	24	112
30	Ancyra	Angora (türk. Engüri)	9	455	213	668	14	11	25
31	Philadelphia	Phil. (türk. Alaschehir)	23	750	641	1 391	20	23	43
34	Methymna	Molyvos (auf d. Ins. Mytilene)	—	—	—	—	—	—	—
36	Chios	Chios (Stadt auf d. Insel)	99	5 360	2 100	7 460	96	30	126
38	Samos	Wathy (auf d. Insel S.)	53	3 890	1 604	5 494	73	40	113
47	Lemnos	Limnos (Stadt auf d. Ins.)	25	1 600	750	2 350	29	10	39
48	Imbros	Imwros (Stadt auf d. Ins.)	8	543	230	773	6	4	10
64	Chaldea	Argyrupolis (t. Gümüsch-Hané)	134	4 400	482	4 882	116	20	136
66	Proeconnesus	Marmara (auf der gleichn. Insel)	12	1 169	404	1 573	14	6	20
68	Cos	Kos (Stadt auf d. Insel)	8	502	81	583	13	2	15
70	Carpathos	Aperi (auf d. Ins. Karpathos)	—	—	—	—	—	—	—
73	Leros-Calymna	Kalymnos (auf d. gleichn. Insel)	11	1 750	200	1 950	39	8	47
79	Heliupolis	Aidin (altgriech. Tralles)	52	2 572	1 798	4 370	70	41	111
82	Krene	Krini (türk. Tscheschmé)	55	2 890	1 730	4 620	56	28	84
			1 521			121 000			2 652

die Gemeinde gibt für Schulzwecke freigebig Beiträge, so dafs hier folgende Schulen unterhalten werden: 1. ein vollständiges Gymnasium, die Ἀμπέτειος Σχολή 2. eine Bürgerschule, 3. eine höhere Mädchenschule, 4. eine Volksschule und 5. ein Kindergarten.

Patriarchat von Antiochien. Hierfür versagen unsere Quellen. Die Beziehungen zwischen den übrigen griechischen Kirchen und diesem Patriarchate sind leider seit acht Jahren unterbrochen. Und gerade die orthodoxen Schulen in Damaskus, in deren Verwaltung sich die panslavistische »Wohltätigkeit« angeblich zur Unterstützung der einheimischen Gemeinde einschlich, die jedoch wie überhaupt alle arabisch sprechenden orthodoxen Gemeinden in Syrien und Palästina durch die ruchlose Agitation der verschiedenen einander überbietenden Propaganden nur zur Indolenz und Gefühllosigkeit erzogen wird, boten zum inneren Zerwürfnis zunächst in Damaskus die Veranlassung. Es folgte dann die Demission des Patriarchen Spyridon und die Wahl des im Frühjahr vorigen Jahres verstorbenen Meletios zu seinem Nachfolger. Wohl diese Zustände überhaupt im gröfsten Teile des Patriarchates verhinderten bis jetzt sowohl die Entwicklung eines einheimischen Gemeindeschulwesens, als auch die Zusammenstellung und Veröffentlichung in den letzten Jahren, wo sich erst das statistische Interesse im Orient zu regen beginnt, von Nachrichten über das vorhandene kümmerliche Schul-Leben.

Patriarchat von Jerusalem. In Palästina bestanden voriges Jahr in 59

Ortschaften 78 Schulen, 59 für Knaben und 19 für Mädchen mit 153 Lehrkräften (davon 41 weiblich) und 4293 Schülern.*) All diese Schulen werden direkt vom griechischen Patriarchate durch die Beiträge und Kollekten der griechisch-orthodoxen Welt überhaupt unterhalten, gleichsam noch nach dem Beispiel von Apostel Paulus (vgl. 1. Kor. 16, 1 u. f., 2 Kor. 8, 4 u. f., 9, 1 u. f. usw.). Auch hier ist die arabische Sprache so allgemein verbreitet, dafs man nicht umhin kann, ihr beim Unterricht einen grofsen Raum zu geben. Aufser diesen Schulen werden in Palästina die schon erwähnte theologische Hochschule zu Jerusalem und eine grofse Sprachenschule in Jaffa vom griechischen Patriarchat unterhalten.

Autokephale Kirche von Kypros. Eine besondere Erwähnung verdient hier das Schulwesen auf der Insel Cypern.**) Die Insel ist bekanntlich seit dem Jahre 1878 unter das Protektorat Grofsbritanniens gestellt. — Während der türkischen Herrschaft hatte sie bei einer Bevölkerung von 137 631 Griechen nur 72 Schulen für Knaben und 4 Schulen für Mädchen und eine Gesamtzahl von 3141 Schülern, unter denen 233 Mädchen waren. — Im Schuljahre 1889/90 sehen wir, dafs die Zahl der Schulen auf 223 und die der Schüler auf 10 486 stieg, von welchen 1720 Schülerinnen waren. Das Lehrpersonal belief sich auf 272 Personen, nämlich 241 Lehrer und 31 Lehrerinnen. Als Gesamtausgaben ergaben sich 174075 Fr. für das Jahr. — Zehn Jahre später, im Schuljahre 1899/1900, gab es 264 Schulen und zwar 232 für Knaben und 32 für Mädchen. Die Gesamtzahl der Schüler ist bereits auf 15 473 gestiegen; davon sind 11 002 Knaben und 3591 Mädchen. Auch die Zahl der Lehrer stieg auf 290 und die der Lehrerinnen auf 55. — Im Schuljahre 1903/04 ist die Anzahl der Schulen auf 316 gewachsen, wovon 285 Knaben- und 31 Mädchenschulen waren. Das Lehrpersonal bestand aus 273 Lehrern und 80 Lehrerinnen. Die Gesamtzahl der Schüler stieg auf 19258, das ist 10 % der griechischen Bevölkerung (= 185796). Als Gesamtausgaben ergaben sich für jenes Jahr 378350 Fr. Endlich in diesem Jahre (1906) ist die Anzahl der griechischen Schulen auf 325, ihr Lehrpersonal beiderlei Geschlechtes auf 412 gewachsen, wovon 307 Lehrer und 95 Lehrerinnen sind. Auch die Gesamtkosten betragen in diesem Jahre 407 775 Fr. Unter den Schulen von Cypern heben wir besonders hervor: 1. das Pankyprion-Gymnasium in Leukosia, dessen Schüler im Schuljahre 1902/03 sich auf 236 beliefen, 2. das Lehrerseminar daselbst mit zweijährigem Kursus, sich an die Unterprima des Gymnasiums anschliessend, 3. die höhere Mädchenschule und das daran sich anschliefsende Lehrerinnenseminar daselbst, 4. die höhere Mädchenschule in Lemesos, 5. die höhere Mädchenschule in Larnaka, 6. drei unvollständige Gymnasien, eins in Lemesos, eins in Ktima und eins in Larnaka. — Die Schulen werden von den Gemeinden unterhalten, die englische Regierung steht ihnen subsidiarisch bei. Anfangs flossen die Beihilfen der Regierung sehr spärlich, gegen 20000 Fr. jährlich für das ganze griechische Schulwesen; jetzt zeigt sie sich etwas freigebiger, indem sie gegen 80000 Fr. jährlich gibt. Die Kyprier betonen alljährlich mit Recht, dafs der Tribut von ungefähr 2 Millionen Fr., der der türkischen Regierung jährlich bezahlt wird, besser für die Bildung des Volkes verwendet werden sollte. Es ist auch zu wünschen, dafs ein so gerechter wie billiger Antrag bald in Erfüllung gehen möge, da es sich um eine heilige Sache, um die Bildung des Volkes, handelt.

Uns fehlt noch eine Statistik der griechischen Schulen in der Diaspora; gegen dreifsig griechische Gemeinden im ganzen existieren zur Zeit in Rufsland, Rumänien, Bulgarien, Österreich, Frankreich, England, Amerika, Australien. Wir meinen aber, dafs wir die in Frage kommenden Zahlen nicht zu hoch ansetzen, wenn wir aus dem vorhandenen Material, das mit Mühe gesammelt ist und den Anspruch auf Wahrheit erheben kann, und nach Analogie der Bevölkerung auf die fehlenden Zahlen schliefsen und daher die Gesamtzahl der griechischen Schulen, aufserhalb des Königreichs Griechenland, sich auf rund 5000,

---

*) »*Νέα Σιών*« (Zeitschrift in Jerusalem) 1906. S. 94 f.

**) »*Το Κράτος*« (Zeitung in Athen) vom 27. Juni (a. St.) 1904. Aufsatz: *Ἡ ἐκπαίδευσις ἐν Κύπρῳ* von M. Bolonakis.

die der Schüler auf 350000 und die des Lehrpersonals auf 7000 belaufen lassen.

Aus obigem kurzem Streifzug, den wir durch die griechischen Provinzen der Türkei, die teils dem ökumenischen Patriarchat, teils dem Patriarchat von Alexandrien und teils demjenigen von Jerusalem unterstehen, sowie durch die Insel Cypern gemacht haben, gewinnen wir das erfreuliche Ergebnis, dafs das griechische Volk heutzutage ein höchst lernbegieriges und dem Fortschritte huldigendes Volk ist, wie es ja immer gewesen ist und dafs kein Unglück, keine Mifsgunst, keine Barbarei seinen Lerntrieb ausrotten konnte noch ausrotten kann. Unter der türkischen Herrschaft hat es solche Erfolge aufzuweisen, dafs wir überall, wo wir hinsehen mögen, in Epirus, in Mazedonien, in Thrazien, in Kleinasien bis nach Trapezunt und Caesarea, in Syrien und Palästina bis nach Jerusalem, in Ägypten bis nach Chartum, und selbst bei den kleinsten griechischen Gemeinden griechische Schulen antreffen, die eine gute Entwicklung nehmen, sobald ihnen die erforderlichen Mittel zur Verfügung stehen. Es bleiben allerdings genug auch ohne elementarste Schulbildung. Sonntags- und Abendschulen könnten für Erwachsene viel dazu beitragen, dafs ihre Anzahl vermindert würde.*) Doch für ein Land, in dem kein Schulzwang existiert, ist die Frequenz in den Schulen nicht gering. Was dieses Volk aber unter besserem Staatsregiment auch in Schulsachen leisten könnte, bezeugt am schlagendsten das Schulwesen Kretas und Cyperns, welches in kurzer Zeit einen erstaunlichen Aufschwung genommen hat. Wir geben uns der Hoffnung hin, dafs die nächste Zukunft weitere schöne Früchte im griechischen Orient zeitigen wird.

Literatur: G. Chassiotis, Instruction publique chez les Grecs. Paris 1881. — S. Parisis, Gesetze und Verordnungen über das mittlere und höhere Schulwesen Griechenlands. 3 Bände. Athen 1884—1893. — G. Benthylos, Gesetze und Verordnungen über das Volksschulwesen Griechenlands. 4 Bände. Athen 1884—1898. — Ph. Joannu, Griechisches Schulwesen, in der Encyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens von K. A. Schmidt. 1. Aufl. Gotha 1862. — N. Rhados, Geschichte der Rizarischen Schule. 2. Aufl. Athen 1903. — Gesetze und Verordnungen für die Averofische Besserungsanstalt. Athen 1901. — B. Ergastiriaris, Gesetze und Verordnungen für die Marineschulen Griechenlands. Athen 1897. — Akten der Gesellschaft für Volksbildung. Athen 1904. — Stiftungen der polytechnischen Hochschule. Athen 1905. — Reglement des Konservatoriums. Athen 1904. — G. Sotiriadis, Griechenland und die griechischen Landschaften in der Türkei, in Baumeisters Handbuch usw. München 1897. (Schriftliche Mitteilungen der Herren Stamulis u. Alexandridis für d. 3. Teil.)

Athen. P. P. Oikonomos.

*) Fünf Jahre lang hat eine solche Schule in Konstantinopel unter der Direktion von Nucas gearbeitet bis zur Abreise des selbstlosen Gründers.

Neurasthenie

1. Bedeutung und Häufigkeit. Unter den zahlreichen Krankheiten des kindlichen Nervensystems sind zwei für den Pädagogen besonders wichtig, der angeborene Schwachsinn und die Neurasthenie oder Nervosität. Es beruht diese Wichtigkeit erstens auf der Tatsache, dafs beide unter allen Nervenkrankheiten des Kindes abgesehen von der Hysterie weitaus die häufigsten sind, und zweitens darauf, dafs beide besonders häufig in leichteren Formen auftreten, welche naturgemäfs fast ebenso sehr vom Erzieher wie vom Arzt zu behandeln sind. Eine ausreichende Statistik über die Häufigkeit der Neurasthenie im Kindesalter fehlt noch ganz und gar. Sicher festgestellt sind nur folgende Tatsachen. Die Häufigkeit der kindlichen Neurasthenie hat in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Sie schwankt in den verschiedenen Ständen innerhalb sehr weiter Grenzen. Bei der Landbevölkerung tritt die kindliche Neurasthenie selten auf, häufiger bei der Arbeiterbevölkerung, weitaus am häufigsten in den Familien der sog. Gebildeten.

2. Definition. Die Neurasthenie ist eine meist chronisch verlaufende, funktionelle d. h. auf Störungen in der Funktion der zentralen Elemente des Nervensystems, nicht auf Zerstörungen beruhende Krankheit des Zentralnervensystems, deren Hauptsymptome folgende sind: a) krankhafte Ermüdbarkeit aller intellektuellen Prozesse, b) krankhafte Ermüdbarkeit der bewufsten Bewegungen, c) krankhaft gesteigerte affektive Reizbarkeit, d) Schmerzen und andere abnorme Emp-

findungen (Parästhesien), e) Überempfindlichkeit (Hyperästhesie) bestimmter Sinnesgebiete, f) Störungen des Schlafes (Agrypnie). Je nachdem das eine oder das andere dieser Symptome stärker ausgesprochen ist, unterscheidet man wissenschaftlich verschiedene Formen der Neurasthenie. Selten fehlt eines der angegebenen Hauptsymptome längere Zeit ganz. Die genauere Erklärung und Beschreibung der Hauptsymptome wird unten im 5. Abschnitt folgen. In demselben Abschnitt sollen auch wichtigere Nebensymptome Erwähnung finden.

3. Ursachen. Unter den Ursachen der Neurasthenie spielt zunächst erbliche Belastung eine wesentliche Rolle. Ich vermochte sie in über 70 Prozent der von mir behandelten Fälle nachzuweisen. Allerdings ist sie meist nicht gerade sehr schwer. Schwere Belastung fand ich bei höchstens 10%. Hirnkrankheiten und Kopfverletzungen in den ersten Lebensjahren haben keine erhebliche ätiologische Bedeutung. Auch die erbliche Syphilis spielt keine große Rolle. Von sehr wesentlicher Bedeutung sind alle Ernährungsstörungen im weitesten Sinne. Bald handelt es sich einfach um eine mangelhafte Ernährung, welche auf die Armut der Eltern zurückzuführen ist, bald um eine unzweckmäßige Ernährung, welche auf den Unverstand der Eltern zurückzuführen ist. Selbstverständlich ist zu der ungünstigen Ernährung auch die Abschließung von gesunder, d. h. sauerstoffreicher Luft zu rechnen. Sehr oft ist auch die Ernährungsstörung durch chronische Magen- und Darmkatarrhe bedingt. Noch wichtiger ist die Ernährungsstörung, welche die Anämie (Chlorose, Bleichsucht) stets begleitet. Unter der letzteren leidet das Nervensystem fast stets, und die häufigste Krankheit des Nervensystems, welche unter diesen Umständen auftritt, ist neben der Hysterie die Neurasthenie. Sehr wichtig sind auch alle schweren akuten Krankheiten. Nicht selten läßt sich eine kindliche Neurasthenie unmittelbar auf einen schweren Typhus, eine schwere Diphtherie usw. zurückführen. Namentlich die sog. akuten Infektionskrankheiten sind in dieser Beziehung zu fürchten. Die Onanie spielt eine viel geringere Rolle, als man früher gemeinhin annahm. Wo sie sehr exzessiv auftritt, ist sie meist mehr Symptom als Ursache einer Krankheit des Nervensystems. Ich kenne jedoch immerhin nicht wenige Fälle, wo sie zweifellos wesentlich an der Entstehung einer kindlichen Neurasthenie beteiligt war. Körperliche Überanstrengung (Kinderarbeit) spielt an sich eine sehr geringe Rolle. Zuweilen ist übertriebener Sport nicht ohne Einfluß. Von großer Bedeutung ist Verkürzung des Nachtschlafs: sehr oft hört der Arzt von den Eltern neurasthenischer Kinder, daß diese schon vom 4. oder 5. Lebensjahr an abends bis 8 oder 9 Uhr außer Bett bleiben durften. Eine sehr wesentliche Bedeutung hat auch die geistige Überanstrengung im weitesten Sinne. Der Tatbestand ist gewöhnlich folgender: leichte erbliche Belastung oder irgend eine anderweitige Prädisposition, Arbeitsanforderungen, welchen das leicht minderwertige Gehirn nicht gewachsen ist, Ausgleichungsversuche durch Verlängerung der Arbeitszeit, Verkürzung des Schlafes und der körperlichen Bewegung im Freien und — Neurasthenie. Besonders gefährlich ist diese relative Überbürdung in der Zeit des Pubertätswachstums, während welcher das Nervensystem überhaupt gegen alle schädlichen Einwirkungen besonders empfindlich ist. Aus der Bedeutung der Überbürdung erklärt es sich denn auch, daß der Prozentsatz neurasthenischer Schüler in den höheren Schulen durchweg größer ist als in den Volksschulen. Erziehungsfehler als solche bedingen selten eine Neurasthenie, wofern sie nicht eines der bereits angeführten Momente involvieren. Unter den chronischen Vergiftungen kommt als Ursache der kindlichen Neurasthenie namentlich die Alkoholvergiftung in Betracht. Der Alkohol ist, wie genugsam nachgewiesen, speziell für das kindliche Nervensystem jedenfalls ein Gift, und in vielen Fällen trägt regelmäßiger Bier- oder Weingenuß oder Rauchen direkt zur Entwicklung einer kindlichen Neurasthenie bei. (S. Art. Mißbrauch geist. Getr.) In einzelnen Fällen ist eine Hirnerschütterung für die Neurasthenie verantwortlich zu machen (sog. traumatische Neurasthenie.)

4. Entwicklungsgang der Krankheit. Schon in der Definition wurde bemerkt, daß die Neurasthenie meist chronisch verläuft. Meist erstreckt sie sich über viele Jahre, und viele Neurasthenien erwachsener Individuen lassen sich bis in die Pubertät

oder bis in noch frühere Phasen der Kindheit zurückverfolgen. Akut, d. h. innerhalb einiger Wochen oder Monate verlaufende Fälle kommen nur selten und zwar ausschliefslich nach einmaligen schweren Anstrengungen und zuweilen auch nach schweren akuten Infektionskrankheiten vor. In den überwiegenden chronischen Fällen pflegen die einzelnen Symptome sich nach und nach einzustellen; bald häufen sie sich progressiv, bald lösen sie sich untereinander ab.

5. **Hauptsymptome.** a) Krankhafte intellektuelleErmüdbarkeit. Das neurasthenische Kind zeigt keinen intellektuellen Defekt in wissenschaftlichem Sinne. Wenn es seine Arbeit beginnt, arbeitet es zunächst ebenso richtig und ebenso rasch wie ein gesundes Kind. Während jedoch bei letzterem die Leistungsfähigkeit längere Zeit sich auf gleicher Höhe hält, nimmt sie bei dem neurasthenischen Kinde schon sehr bald ab. Ich kenne neurasthenische Kinder, bei welchen eine erhebliche intellektuelle Ermüdung schon nach 10 Minuten relativ leichter geistiger Arbeit chronoskopisch nachweisbar ist. Die Ideenassoziation wird langsamer, die Konzentration der Aufmerksamkeit versagt, fremde Zwischenvorstellungen drängen sich ein, notwendige Vorstellungen bleiben aus, oft reifst der Gedankenfaden in charakteristischer Weise ganz ab: das Kind sagt direkt, der Kopf sei ihm ganz leer. Fast stets verbindet sich mit dieser raschen Ermüdung eine abnorm langsame Erholung. Für ein neurasthenisches Kind ist eine Pause von 10 Minuten nach einer vollen Schulstunde ein Tropfen auf glühendes Eisen. Man kann sich mit Hilfe des Chronoskops zahlenmäfsig überzeugen, dafs mit einer solchen Pause keine nennenswerte Erholung erreicht wird.

b) Krankhafte motorische Ermüdbarkeit. Auch für körperliche Leistungen tritt abnorm rasch Ermüdung ein. Im Bereich der Rumpf- und Extremitätenmuskeln kommt dies nicht so sehr zur Geltung, weil diesen seltener lange anhaltende Leistungen aufgezwungen werden, um so mehr aber im Bereich der Augenmuskeln. Jedes Lesen, Schreiben usw. erfordert ein fortlaufendes Innervieren zahlreicher Augenmuskeln. Bei dem neurasthenischen Kinde äufsert sich die Ermüdung in diesen Muskeln gewöhnlich zuerst. Die Augenmuskeln werden unzureichend innerviert: daher verschwimmen die Buchstaben, zuweilen entstehen auch wirkliche Doppelbilder.

c) Krankhaft gesteigerte Reizbarkeit. Wie die Ermüdbarkeit ist auch diese eines der frühesten neurasthenischen Symptome. Sie äufsert sich nicht sowohl in einer abnormen Affekterregbarkeit im allgemeinen als speziell in einem zunehmenden Überhandnehmen der Affekte des Unmutes. Das neurasthenische Kind wird empfindlich, übelnehmerisch und aufbrausend. Je nach dem Temperament überwiegen Zornausbrüche oder ein verschlossener, nachhaltiger Ärger. Krankhafte Traurigkeit ist selten. Letztere stellt sich nur dann ein, wenn das Kind an die von ihm selbst bemerkten Krankheitssymptome (rasche Ermüdung, Kopfschmerzen usw.) hypochondrische Vorstellungen knüpft. Man bezeichnet diese im Kindesalter übrigens seltenere Form der Neurasthenie auch direkt als hypochondrische Neurasthenie. Zuweilen kommen auch Angstaffekte vor.

d) Schmerzen und andere abnorme Empfindungen. Die neurasthenischen Schmerzen sind gegenüber den sogenannten Neuralgien dadurch charakterisiert, dafs sie nicht dem Ausbreitungsgebiet eines peripherischen Nerven entsprechen. Am häufigsten sind Kopfschmerzen. Bald sind sie auf dem Scheitel, bald im Hinterkopf, bald — und zwar in der Mehrzahl der Fälle — in der Stirn am intensivsten. Gewöhnlich sind sie symmetrisch. Zuweilen klagen die Kinder auch, dafs der Schmerz »wie ein Band« den Kopf umschnürt oder »wie ein Helm« auf dem ganzen Kopfe lastet. Durchweg wird angegeben, dafs es mehr ein Druck als ein Schmerz sei. Manche Kinder wachen schon morgens mit dem Schmerz auf, bei anderen stellt er sich erst im Verlauf des Unterrichts mit der zunehmenden Ermüdung ein. Zuweilen ist er mit Congestionen, selten mit Übelkeit und selbst Erbrechen verknüpft. In vielen Fällen tritt der Kopfschmerz überhaupt nicht täglich, sondern nur in gröfseren Zwischenräumen auf.

Unter den abnormen Empfindungen oder Parästhesien erwähne ich hier nur die Empfindungen des Kriebelns (Formikationen) in Händen und Füfsen, die Empfindnng des Gebrochenseins im Rücken. Ihr Charakter wechselt von Fall zu Fall.

e) Überempfindlichkeit bestimmter Sinnesgebiete. Am häufigsten ist eine solche Überempfindlichkeit auf dem Gebiete des Gehörsinns. Sie wird als Oxyakoia bezeichnet. Solche Kinder sind gegen jeden stärkeren Schall äufserst empfindlich. Die Empfindung ist im Verhältnis zum Reiz abnorm stark und von einem abnormen negativen Gefühlston begleitet. Ähnliches beobachtet man zuweilen auch auf anderen Sinnesgebieten (Lichtscheu u. f. f.)

f) Störungen des Schlafs. Diese fehlen selten ganz. Bald schlafen die Kinder schwer ein, bald wachen sie im Lauf der Nacht unzählige Male auf. Die erquickende Wirkung des Schlafs wird oft durch Träume beeinträchtigt. Dagegen fehlt der sog. Pavor nocturnus (siehe unter nächtlichem Aufschrecken) oft vollständig. Am Morgen klagen die Kinder, dafs sie doppelt müde seien. Überhaupt fühlt sich das neurasthenische Kind gewöhnlich abends am frischesten und leistungsfähigsten.

Aufser diesen Hauptsymptomen beobachtet man noch zahlreiche andere, welche nicht so konstant sind oder nicht so markant im Krankheitsbild hervortreten. Ich erwähne unter diesen namentlich die sog. vasomotorischen Symptome, weil sie gerade bei der kindlichen Neurasthenie relativ häufig sind. Man bezeichnet als solche die funktionellen Innervationsstörungen des Herzens und der Blutgefäfse. Zu ihnen gehört z. B. das neurasthenische Herzklopfen (zuweilen mit Angstaffekten verbunden), welches für die vasomotorische Form der Neurasthenie charakteristisch ist. Sehr häufig ist auch die gastrisch-intestinale Form: bei dieser beobachtet man zunehmende Appetitlosigkeit, Körpergewichtsabnahme, hartnäckigen Zungenbelag, Unregelmäfsigkeit des Stuhlgangs (namentlich schwere Verstopfung). Es handelt sich um Innervationsstörungen des Magens und Darms. Ein Katarrh des Magens bezw. Darms besteht nicht, höchstens tritt derselbe sekundär zuweilen zu der neurasthenischen Störung (der sog. nervösen Dyspepsie) hinzu. Endlich bedarf die sexuelle Form der Neurasthenie Erwähnung, weil sie nicht selten gegen das Ende der Kindheit sich zu entwickeln beginnt. Meist handelt es sich um Kinder, deren Phantasie unverhältnismäfsig früh durch Lektüre, Theater, soziale oder familiale Verhältnisse auf das sexuelle Gebiet hingelenkt wurde. Oft läfst sich eine frühe, exzessive Masturbation nachweisen. Neben den übrigen Hauptsymptomen der Neurasthenie treten hier namentlich früh Schmerzen im Rücken auf. Jenseits des 12. Jahres kommen bereits gelegentlich gehäufte Pollutionen vor. Gerade diese Form führt weiterhin oft zu den bereits erwähnten hypochondrischen Vorstellungen.

Endlich führt die Neurasthenie auch zu einer gröfseren Zahl objektiver neuropathologischer Symptome, welche allerdings nur der Arzt sicher nachweisen kann. Ich erwähne ihre Existenz hier nur deshalb, weil sie die lächerliche Behauptung, neurasthenische Kinder seien eigentlich gar nicht krank, würden durch ärztliche Behandlung nur verzärtelt usw., am schlagendsten entkräften.

6. Ausgänge. Die Prognose der kindlichen Neurasthenie ist heute leider noch ziemlich schlecht. Eltern und Lehrer nehmen meist, wie bereits angedeutet, die Krankheit zu leicht. Daher wird die günstigste Periode für die Behandlung versäumt, und die Neurasthenie nimmt eine ausgesprochen chronische Entwicklung d. h. sie wird überhaupt nicht geheilt. Es ist gerade für den Pädagogen sehr lehrreich, Krankengeschichten erwachsener Neurastheniker, wie sie heute in ungezählter Menge, gleich unfähig zu Arbeit und Genufs, sich selbst und anderen zur Last allenthalben vegetieren, durchzustudieren. Bei wenigstens einem Drittel datiert der Beginn der Neurasthenie bis in die Kindheit, d. h. bis in die ersten 15 Lebensjahre zurück. Damals wurden ihre Beschwerden als Einbildung verspottet, ihre rasche Ermüdung als Trägheit oder Mangel an Selbstzucht u. dergl. bestraft und an keine Behandlung gedacht. Die Symptome wuchsen daher langsam, und erst im 3. Lebensjahrzehnt wird ein Arzt konsultiert. An eine vollständige Beseitigung der Symptome ist dann meist nicht mehr zu denken. Eine solche gelingt in der Regel nur, wenn das erkrankte Kind sehr früh in Behandlung kommt. Die Besserung der Prognose der kindlichen Neurasthenie hängt also ganz wesentlich davon ab, dafs Eltern und Lehrer auf die neurasthenischen Symptome der Kinder mehr achten und sie ernster auffassen, als dies zur Zeit gewöhnlich geschieht.

7. **Erkennung.** Die Erkennung der Neurasthenie durch Eltern oder Lehrer ist angewiesen auf die oben angeführten Hauptsymptome. Die Abnahme der Leistungen gibt oft den ersten Fingerzeig. Eine solche Abnahme kann natürlich auf den verschiedensten Ursachen beruhen. Das Kind kann völlig gesund sein und nur durch Verführung usw. faul oder unaufmerksam geworden sein u. s. f. Andererseits können die verschiedensten Krankheiten des kindlichen Nervensystems eine Abnahme der Leistungen bedingen: die Neurasthenie ist nur eine von vielen, aber jedenfalls die häufigste. Wesentlich ist nun nur, dafs der Lehrer auch an die Möglichkeit einer Krankheit und speziell der Neurasthenie denkt und dementsprechend das Kind selbst oder seine Eltern befrägt: ist das Kind auch zu Hause immer müde, schläft es schlecht, ist es reizbarer als früher? Meist genügen diese drei Fragen schon, um zu einem bestimmten Urteil, ob Neurasthenie vorliegt oder nicht, zu gelangen. Bleiben Zweifel, so ist die Entscheidung dem Arzt zu überlassen.

8. **Verhütung und Behandlung.** Die Verhütung der Neurasthenie fällt fast ausschliefslich den Eltern und Lehrern zu. Aus der oben vorausgeschickten Darstellung der Ursachen der Neurasthenie ergibt sich auch unmittelbar, wie die Neurasthenie zu verhüten ist. Die wichtigsten Punkte sind folgende:

a) Zweckmäfsige Ernährung (vergl. den Artikel Ernährung).

b) Vermeidung aller Genufsmittel, welche erfahrungsgemäfs für das kindliche Nervensystem direkt oder indirekt schädlich sind; hierzu gehören die meisten Gewürze, ferner Tee, Kaffee, Alkohol, Tabak. Auch die Extraktivstoffe der Bouillon sind im allgemeinen nicht vorteilhaft.

c) Fürsorge für reine, sauerstoffreiche Luft: Ventilation und Lüftung der Wohn-, Schul- und Schlafzimmer.

d) Anleitung zu regelmäfsiger täglicher Gymnastik im Freien (zweimal täglich $^1/_2$ Stunde); regelmäfsige Spaziergänge.

e) Überwachung der Entwicklung des Sexuallebens, namentlich der Lektüre mit Bezug auf letztere.

f) Sorge für ausreichenden Nachtschlaf: Kinder vom 6.—10. Lebensjahr sollten spätestens um $^1/_2$ 8 Uhr, Kinder vom 10.—15. Lebensjahr spätestens um $^1/_2$ 9 Uhr zu Bett gehen.

g) Vermeidung geistiger Überanstrengung: Auswahl der Schule nach der Begabung des Kindes (nicht nach dem Stand oder dem Reichtum oder dem Ehrgeiz der Eltern). Zurückstellung um $^1/_2$—1 Schuljahr bei mühsamen Mitkommen, Einschaltung ausgiebiger Pausen nicht nur während der Schulzeit, sondern erst recht während der häuslichen Arbeiten, Beschränknng der Schul- und der häuslichen Arbeitsstunden auf ein niedrigeres Mafs. Speziell ist ärztlich eine intellektuelle Arbeit von 5 Stunden für das 6.—9. Lebensjahr, von 6 Stunden für das 9.—12. Lebensjahr, von 7 Stunden für das 12.—15. Lebensjahr, von 8 Stunden für das 15.—18. Lebensjahr als Maximum anzusehen. Schreiben und Zeichnen ist ebenfalls als intellektuelle Arbeit zu betrachten. Die Pausen sind bei den obigen Mafsangaben von der Arbeitszeit zu bestreiten.

h) Sorgfältige Beachtung und Behandlung der Magen- und Darmstörungen des Kindesalters sowie namentlich der Chlorose.

i) Ausgiebige Schonung der Kinder nach schweren körperlichen Krankheiten, namentlich nach solchen, welche nachweisbar das Zentralnervensystem erheblich beeinflussen. Zu letzteren gehören vor allem Typhus und Diphtherie.

Zu diesen prophylaktischen Vorschlägen fügt die Praxis noch einen weiteren hinzu: regelmäfsige kalte Waschungen des ganzen Körpers, am bestens morgens und abends. Wir wissen, dafs solche einen für die Abhärtung des Nervensystems sehr zweckmäfsigen Hautreiz darstellen.

Bei erblich belasteten Kindern sind die aufgeführten Mafsregeln entsprechend der gröfseren Gefährdung doppelt genau durchzuführen.

Ist die Neurasthenie zur Entwicklung gelangt, also die Prophylaxe verfehlt oder ganz versäumt worden, so ist die sofortige Zuziehung eines sachverständigen Arztes geboten. Leider ist zu betonen, dafs viele sonst sehr gute Ärzte gerade für Nervenkrankheiten und speziell unter diesen für Neurasthenie sehr wenig sachverständig sind. Es wird daher sehr oft die Zuziehung eines spezialistisch ausgebildeten Arztes notwendig sein. Diesem sind die Anordnungen zur Beseitigung der Krankheit zu

überlassen. Die Durchführung seiner Anordnungen zu überwachen bleibt für Eltern bezw. Lehrer eine schwierige Aufgabe. An dieser Stelle ist nur zu betonen, daſs mit den beliebten kleinen Mitteln: Dispensation von einigen Unterrichtsstunden, bestimmten Schularbeiten usw. sehr selten etwas erreicht wird. In der Regel ist in ausgesprochenen Fällen eine mindestens zweimonatliche vollständige intellektuelle Ruhe nicht zu entbehren, wofern man einen vollständigen und nachhaltigen Erfolg erzielen will. Auch hier muſs vor der Unterschätzung einer Krankheit gewarnt werden, welche zwar das Leben nicht bedroht, aber Arbeitsfähigkeit und Lebensgenuſs für das ganze Leben sehr oft schwer beeinträchtigt oder gar aufhebt.

Literatur: Combe, La névrosité de l'enfant Ann. de méd. et chir. inf. 1902. — Cramer, Über die auſserhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder. Berlin 1899. — Landau, Nervöse Schulkinder. Leipzig 1902. — Oppenheim, Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. Berlin 1904. — Pelman, Nervosität und Erziehung. Bonn 1888. — Saenger, Monatsschr. f. Psychiatrie Bd. 9, S. 321. — Ziehen, Geisteskrankheiten des Kindesalters, H. 3, S. 79.

Berlin. Th. Ziehen.

Neusprachlicher Unterricht

s. Englisch und Französisch

Niederländisches Schulwesen

I. Teil: Historische Entwicklung des niederländischen Schulwesens. II. Teil: Gegenwärtiger Zustand des niederländischen Schulwesens.

I. Teil: Historische Entwicklung des niederländischen Schulwesens. 1. Auch in den Niederlanden ist die Schule eine Tochter der Kirche. Auch hier hat die Verkündigung des Evangeliums die Gründung von Schulen zur Folge gehabt; dieselben standen alle völlig unter kirchlicher Leitung und Verwaltung und dienten zu kirchlichen Zwecken.

Die erste bekannte Schule von einiger Bedeutung war die in Utrecht, etwa um das Jahr 700 errichtet.

Hauptsächlich durch die Verordnungen Karls des Groſsen erlangte der Unterricht an verschiedenen Orten einige Bedeutung. Besonders durch die Verfügungen vom Jahre 789 — erneuert anno 816 —, wonach bei allen Kirchen und Klöstern Schulen gegründet werden müſsten, wurden vielfach Unterrichtsgelegenheiten ins Leben gerufen.

Nach dem Verfall während der Normannenzeit gelangte der Unterricht erst im zwölften Jahrhundert wieder zu gröſserer Blüte, als verschiedene Klosterorden viele Schulen errichteten und selbst in kleinen Dörfern Gelegenheit bestand, durch die Geistlichen einigen Unterricht — in der Regel etwas (Lateinisch) Lesen und Singen, bisweilen wohl auch im Schreiben — zu erhalten.

In dieser Zeit wurden auch bedeutsamere Schulen errichtet, unter anderen die, welche zur Abtei Rheinsburg gehörte, und speziell zur Erziehung der adligen weiblichen Jugend bestimmt war, ferner die zu Egmond, Wittewierum und Mariengaarde wie auch die später, besonders im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert, so berühmt gewordene Klosterschule zu Aduard in der Nähe von Gröningen. Bei vielen Kapitel-Kirchen waren zu dieser Zeit Schulen vorhanden, in denen Geistliche Unterricht gaben.

Allmählich machte sich in den anwachsenden Städten, die durch Handel und Gewerbe zur Blüte gelangten, das Bedürfnis nach einem Unterricht geltend, der speziell mehr für den Handel von praktischer Bedeutung war. In verschiedenen Städten entstanden, meist ohne die Geistlichkeit dabei zu Rate zu ziehen, Brief- und Schreibschulen, in denen auch Rechenunterricht erteilt wurde, selbst oft Französisch, das als Korrespondenzsprache für den Handel von Bedeutung war.

Das Recht Unterricht zu geben, besonders aber um ausschlieſslich Schule zu halten, bekam einigen Wert; der Landesherr, der als Patron der Kirche oft das Recht der Ernennung von Schulmeistern besaſs, zog daraus einige Einnahmen, er trat dieses Recht bisweilen gegen Bezahlung oder als Gunstbeweis an Privatpersonen, Kirchengemeinden, besonders aber an die Städteverwaltungen ab.

In dieser Weise erlangte eine Anzahl von Städten das Recht über die Schule. Dortrecht besaſs es anno 1290, viele andere Städte erhielten es im 14. und 15. Jahrhundert, Gouda noch im Jahre 1554. Neben den Stadtschulen fand man

Kloster- und Stiftschulen, welche von der Geistlichkeit verwaltet wurden.

Privatpersonen, die oft hauptsächlich um das Bedürfnis nach praktischem Unterricht zu befriedigen bisweilen stark besuchte Nebenschulen errichteten, wurde das Erteilen des Unterrichts in einigen Städten, wenn auch nicht immer mit gutem Erfolg, untersagt, oder nur gegen die Verpflichtung zugestanden, einen gewissen Betrag für jeden Schüler an den Rektor der Stadtschule zu entrichten.

Es galt hier immer rein pekuniäre Erwägungen, selbst wenn Streit zwischen der Geistlichkeit und der bürgerlichen Obrigkeit wegen des Schulrechtes entstand. Erst zur Reformationszeit nahm dieser Streit einen andern Charakter an.

2. Von grofser Bedeutung für Unterricht und Erziehung wurde im 15. und 16. Jahrhundert jene merkwürdige geistliche Bewegung, welche anfänglich von Deventer aus durch Gerrit Groote (1340 bis 1384) und Florens Radewynsz geleitet wurde und in der Gründung der Brüderschaft des gemeinsamen Lebens ihren Ausdruck findet. Ihrem Wesen nach war die Bewegung eine kräftige Reaktion gegen die Sittenlosigkeit und Verdorbenheit der Geistlichkeit der damaligen Zeit, die die kirchlichen Schulen verkümmern liefs und für die Erziehung und Ausbildung der Geistlichen äufserst wenig Sorge trug, sowie auch gegen die infolge der ununterbrochenen Kriege und Aufstände fortwährend zunehmende Roheit des Volkes.

Ist die unmittelbare Bedeutung und Tätigkeit der Brüderschaft in Bezug auf den Unterricht wohl einst überschätzt worden, so u. a. von Delprat, der ihr die Gründung der Volksschule zuschreibt, so haben spätere Nachforschungen immerhin erkennen lassen, dafs ihr indirekter Einflufs nicht gering zu veranschlagen ist.

Ihre grofse Bedeutung liegt, was die Volksentwicklung betrifft, auf dem Gebiet der Verbreitung von Abschriften — und später auch Abdrucken — von Teilen der Heiligen Schrift und Übersetzungen aus derselben, der Kirchenväter, sowie verschiedener anderer Schriften, besonders aber in der Kräftigung der sittlichen Zucht. Der Ungebundenheit der studierenden Jugend wurde gesteuert und mancher Bedürftige, um die man sich damals im allgemeinen recht wenig bekümmerte, wurde in die Lage gesetzt, in den Fraterhäusern Unterkunft und Verpflegung so wie auch die nötigen Lehrmittel zu finden, um sich in Ruhe dem Studium widmen zu können.

In manchen Orten halfen später die Brüder, die einen lebhaften Verkehr mit vielen an den Stadtschulen tätigen Rektoren und Lehrern unterhielten, dazu mit Elementar-Unterricht zu erteilen, wodurch der Unterricht in den grofsen Schulen fruchtbringender wurde, auch organisierten sie, von städtischen Verwaltungen dazu aufgefordert, Schulen, in denen öfters auch minder Begüterte Unterricht genossen.

Besonders grofs ist ihr Einflufs gewesen in der Zeit der Blüte der Schule von Zwolle, weiter in Deventer, wo einer der bekannten Brüder, Synten, unter Hegius unterrichtete; ferner in Lüttich, wohin sich eine ganze Zeit lang viele Niederländer zur höheren Ausbildung begaben.

Der Eintritt der Reformation, welche auch hier und da in den Kreisen der Brüderschaft Spaltungen brachte und ihnen ihre materiellen Hilfsmittel entzog, machte der segensreichen Tätigkeit, welche die Brüder während mehr als 150 Jahren in vielen Städten des heutigen Hollands und einem Teile Deutschlands und Belgiens entfaltet hatten, ein Ende.

3. In der der Reformation der Kirche unmittelbar voraufgehenden Zeit kann das, was man heute etwa Gymnasial- oder Sekundar-Unterricht nennen würde, in mancher Hinsicht als bedeutend bezeichnet werden. Mit der Bildung und Erziehung der eigentlichen Volksklasse war es aber nicht besser bestellt als im 13. Jahrhundert. Verschiedene Stadt- oder grofse Schulen, aber auch einige kirchliche Schulen, kamen von Zeit zu Zeit unter Leitung von tüchtigen Männern zu grofser Blüte und bildeten dann eine grofse Anzahl von Schülern aus. Als solche sind bekannt geworden die Schule von Zwolle (Johannes Cele, später van Dalen), die Lebuinusschule zu Deventer (Hegius), die Schule zu Dortrecht, die Schule von Alkmaar (Murmellius), Herzogenbusch (van Pauteren), Amersfoort, Amsterdam, Gröningen (Praedinius), Aduard und viele andere, jedesmal in Zeitabschnitten, wenn bedeutende Personen als Rektoren auftraten.

Der Unterricht in diesen Schulen richtete sich hauptsächlich nach dem Ziel, welches die meisten Schüler verfolgten, namentlich den geistlichen Stand. Einen ansehnlichen Teil des Unterrichts beanspruchte der Chorgesang für kirchliche Zwecke. Oft gab es einen besonderen Lehrer für Katechese wie auch für den ersten Lese-Unterricht an den Schulen. Der Unterricht im Schreiben war meist dürftig; der Rechenunterricht blieb gewöhnlich äufserst primitiv.

In den Stadtschulen war Lateinisch das Hauptfach und man bemühte sich, die jungen Leute womöglich soweit zu bringen, dafs sie diese Sprache sprechen konnten. In einigen Schulen wie der von Hegius in Deventer wurde auch Griechisch und Hebräisch gelehrt, während in Zwolle unter Cele aufser in den Fächern des Triviums auch Unterricht im Rechnen, in der Geometrie, Astronomie, sowie Musik erteilt wurde. Cele nahm auch das Lesen der Bibel und der Kirchenväter in den Unterricht auf und legte die Grundlage zu einer Umgestaltung der Schulen in der Richtung der späteren Gymnasien. Unter dem Einflufs des Humanismus gewannen die niederländischen Schulen noch besonders an Bedeutung. Tüchtige bekannte Lehrer aus dieser Zeit haben alte, abgöttisch verehrte Schulbücher durch bessere ersetzt und sich dadurch um den Unterricht ein grofses Verdienst erworben.

Übrigens wurden von Niederländern bereits früh fremde Universitäten besucht, in erster Linie Paris, später, im 14. Jahrhundert sogar sehr stark, Prag, dann Köln und noch später — seit ihrer Errichtung anno 1426 — die Hochschule zu Löwen.

Ein vereinzelter Versuch, in Amsterdam und Utrecht eine höhere Lehranstalt ins Leben zu rufen, hatte keinen Erfolg; erst 1575 fand die Errichtung einer Universität in Leyden statt.

Das Heranrücken der Kirchen-Reformation, die nicht geringe Unterstützung fand in den Grundlagen, welche der Unterricht an einzelnen bekannten grofsen Schulen gelegt hatte, liefs die Geistlichkeit mit stets gröfserer Ängstlichkeit über den Unterricht wachen und die Macht darüber der städtischen Obrigkeit streitig machen, bisweilen mit gutem Erfolg. Manche Mafsregel wurde zu dieser Zeit von Karl V. getroffen, um den Volksunterricht zu heben und Sorge zu tragen, dafs die Lehrer gehörig für ihre Aufgabe vorgebildet waren. So verordnete Karl in den Jahren 1546 und 1550, dafs niemand eine öffentliche Schule halten dürfe um Knaben und Mädchen im Lesen, Schreiben oder Sprechen irgend einer Sprache zu unterrichten, der nicht vorher geprüft und durch die örtliche, bürgerliche und geistliche Obrigkeit zugelassen sei. Auch Philipp II. behauptete sorgfältig seine Macht über die Schule und liefs durch seine Beamten und durch die bürgerlichen Ortsbehörden die Aufsicht über den Unterricht ausüben. Den Eltern wurde die Verpflichtung auferlegt, ihre Kinder zur Kirche und Schule zu schicken.

Infolge solcher Mafsregeln, wie auch aus Mitteilungen von Ausländern, die um diese Zeit Holland besuchten, hervorgeht, unterschied sich die allgemeine Entwicklung des Volkes günstig von der, die anderswo zu beobachten war. Lesen und Schreiben sowie auch die Kenntnis einiger fremder Sprachen wie Französisch, Englisch, Deutsch und Italienisch war damals ziemlich allgemein verbreitet. Vornehmlich entsprang der Unterricht dieser fremden Sprachen dem Bedürfnis des sehr lebhaften Handelsverkehrs, das auf die Entwicklung einen grofsen Einflufs ausübte.

4. Obgleich auch hier in den Stürmen, welche die Reformation mit sich brachte, eine Zeit lang verschiedene Schulen zurückgingen oder darniederlagen, so blühte doch, als der Freiheitskampf gegen Spanien mit Kraft geführt wurde und die Republik der vereinigten Provinzen sich mit gewaltiger Spannkraft und Energie erhob, der Unterricht überall wieder auf. Eine grofse Zahl meist sehr ansehnlicher Schulen wurde errichtet, sowohl zur Ausbildung der calvinistischen Geistlichkeit als auch zur allgemeinen Verbreitung wissenschaftlicher Studien.

Hochschulen wurden errichtet, zu Leyden anno 1575, Franeker 1585, Gröningen 1614, Utrecht 1636, aus der daselbst bereits im Jahre 1633 aus der Hieronymusschule entstandenen Illustreschule. Dergleichen Illustreschulen und Athenäen wurden gegründet in Harderwyk 1600, Amsterdam 1630, Deventer 1630, Dortrecht 1636, Herzogenbusch 1637, Breda 1646, Middel-

burg 1647, Nymwegen 1653, Mastricht 1685, Zutphen 1686.

Verschiedene dieser Schulen wurden gebildet aus bestehenden, bereits recht angesehenen Lateinschulen durch Hinzunahme von Lehrfächern und Lehrern für höhere Studien, wie z. B. in Dortrecht für Anatomie, Naturwissenschaften, Griechisch, Rhetorik, Geschichte, Logik und Theologie. In Breda erteilte man in der Schule, die für die Söhne aus adligen Familien bestimmt war, Unterricht in Theologie, Jura, Medizin, Physik, Botanik, Mathematik, Geschichte, Staatswissenschaft, Logik, Ethik und Griechisch.

Nicht alle diese Schulen entwickelten sich günstig; es scheint, daſs einige von ihnen nur wenig Bedeutung gehabt haben und daſs sie später oft anderen Einrichtungen haben Platz machen müssen. Solche Schulen waren z. B. die zu Nymwegen, Middelburg, Zutphen, Mastricht. Andere Schulen dagegen, wie die in Dortrecht, Harderwyk, Deventer, haben bis Ende des 18. Jahrh., letztgenannte sogar bis tief ins 19. Jahrh., in groſsem Ansehen gestanden.

Wurde auf diese Weise, oft auch angestachelt durch theologischen Eifer und provinziale Eifersucht, das höhere Schulwesen kräftig entwickelt und wendeten sich bald Tausende von Ausländern an die niederländischen Hoch- und Illustreschulen, wo auch mancher Ausländer Unterricht erteilte, so wurde darüber doch die Volksbildung und Entwicklung im allgemeinen Sinn nicht aus den Augen verloren. Vor allem rührten sich die kirchlichen Synoden auf diesem Gebiet, wenn auch wie früher die bürgerliche Obrigkeit eifersüchtig darüber wachte, daſs die Macht über das Schulwesen in ihren Händen blieb, so daſs die Beschlüsse der Synoden nicht immer genehmigt wurden und das Recht der Anstellung der Lehrer der bürgerlichen Obrigkeit stets gewahrt blieb.

Auch jetzt hatte die Obrigkeit gegen das Auftreten von unfähigen Lehrkräften ein wachsames Auge. Prinz Wilhelm I. erlieſs bereits unmittelbar nach dem Abdanken Philipps II. eine Verfügung betreffs unqualifizierter Lehrer, während die Dortrechter Synode von 1618 im besondern den Pfarrern auftrug, die Aufsicht über die Schulen auszuüben, oft Visitationen derselben vorzunehmen, den Religionsunterricht fortzusetzen, die Jugend anzuregen und zu examinieren, sie zu loben und zu bestrafen, die Lehrer zurecht zu weisen oder sich bei der Obrigkeit über sie zu beschweren, wenn sie ihre Pflicht nicht taten. Verschiedene provinziale und städtische Verordnungen wurden im 17. Jahrhundert erlassen; die Provinzen und Städte waren in diesen Angelegenheiten so ziemlich autonom, so daſs auf dem Gebiete des Unterrichts eine groſse Mannigfaltigkeit herrschte.

In mancher Hinsicht enthielten diese Verordnungen, die öfters, was die Schulordnung anbelangt (Gröningen 1654) auf Einzelheiten eingehen, viel Gutes. Drente (1630) verfügte, daſs für alle Kinder über 7 Jahre, gleichgültig ob sie zur Schule gehen oder nicht, Schulgeld bezahlt werden solle und versuchte auch später durch andre Mittel (Einhalten der Armenunterstützung als Strafe) den Schulbesuch zu heben. Overyssel (1666) hatte obligatorische Schulgelderhebung für Kinder zwischen 8 und 12 Jahren. Das Gröninger Reglement verlangte von den Lehrern ein Examen im Lesen, Schreiben, Singen, auch im Rechnen, wenn dieses Fach, was nicht überall der Fall war, in den Lehrplan aufgenommen war, und trug bei einer späteren erneuerten Ausfertigung den Pfarrern auf, die Kinder der Schule zuzuführen. Das Amsterdamer Reglement schrieb gleichfalls ein Examen vor und so war es noch in vielen Städten. In den »Generalitätslanden«, Nord Brabant, Limburg und einem Teil von Seeland, wurde im Jahre 1655 der Lehrstoff, besonders für den katechetischen Unterricht, vorgeschrieben. In einzelnen Städten, z. B. Middelburg, bestand eine Schulmeisterzunft, die das Lehrerexamen abnahm und den Schulmeistern die Qualifikation zuerkannte. Ein solches Examen erstreckte sich auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, bisweilen auch auf Französisch oder irgend eine andere fremde Sprache.

Was nun den Besuch der Schulen seitens der minder Bemittelten betraf, so drang die Synode von 1618 darauf, daſs arme Kinder unentgeltlich unterrichtet oder für sie seitens der Diakonie bezahlt werden sollte. Diesem Verlangen wurde nicht überall gleich schnell Gehör gegeben, doch allmählich wurde das der Fall, oder wurden für die

Armen besondere Schulen gegründet. Armenschulen gab es schon 1586 in Vlissingen, in Dortrecht zu Beginn des 17. Jahrhunderts.

Obschon die Lehrmethoden überall zu wünschen übrig liefsen, und der Lehrstoff völlig auf dem Gebiete der kirchlichen Bedürfnisse lag, kann man doch bei einem Vergleich mit dem, was in anderen Ländern damals erreicht war, im allgemeinen von einem günstigen Zustande sprechen, besonders solange bei den Pfarrern, die zu dieser Zeit den gröfsten Einflufs auf den Unterricht ausübten, der richtige Eifer vorhanden blieb.

Obendrein gab das ganze kräftig pulsierende Leben des Volkes, erfüllt von Unternehmungsgeist und Drang zu Taten, zur Verbreitung der Volksentwicklung vielfach Anregung.

Nach Widerruf des Edikts von Nantes (1685) kamen viele Réfugiés nach Holland, welche französische Schulen gründeten, die oftmals mit Internaten verbunden waren.

Diese von den wallonischen Gemeinden auch schon hier und da errichteten französischen Schulen legten den Grund zu dem, was später meist als mittlerer Unterricht würde bezeichnet werden, ein Name, der im 17. Jahrh. noch unbekannt war. Man unterschied damals lateinische, holländische (nederduitsche) und französische Schulen.

Allgemein war jetzt die Freiheit, Schulen zu gründen, viel gröfser geworden, freilich nur für diejenigen, die zur Landeskirche gehörten. Dissidenten, Katholiken, selbst Remonstranten, wurde das Halten von Schulen verboten. Ihre Kinder besuchten die gewöhnlichen Schulen, von der Teilnahme am eigentlichen Religionsunterricht waren sie öfters befreit.

5. Bereits zu Ende des 17. Jahrhunderts, besonders aber im 18. Jahrhundert, trat auf dem Gebiete des Unterrichts in den Niederlanden ein Stillstand ein. Zwar nahm ständig die Zahl der Armenschulen zu, auch wurden die verschiedenen Verordnungen erneuert, allein die Ausführung der Bestimmungen war mangelhaft.

Der Mangel einer allgemeinen Regelung sowie einer zweckentsprechenden Aufsicht, um zu einer Beachtung der übrigens guten Vorschriften zwingen zu können, machte sich allmählich fühlbar. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, als das Interesse in Unterricht und Erziehung besonders auch durch Rousseaus Emile mächtig gefördert war, entstand eine kräftige Strömung, die auf Verbesserung in erster Linie der Volksschulen gerichtet war.

Verschiedene in dieser Zeit errichtete wissenschaftliche Vereine, vor allen Dingen aber die später von dem Mennonitenprediger Joan Nieuwenhuizen und seinem Sohn, dem Arzt Martinus Nieuwenhuizen ins Leben gerufene Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen (Maatschappy tot Nut von 't Algemeen) haben zur Hebung des Unterrichts und Klärung der Ansichten über die Erziehung kräftig beigetragen dadurch, dafs sie über die Verbesserung des Schulwesens Preisfragen ausschrieben und die eingegangenen Arbeiten veröffentlichten.

Solche Preisfragen bewegten sich sowohl auf dem Gebiete der körperlichen als auch der sittlichen Erziehung. Besonders von Bedeutung sind die Ausführungen von Prof. H. J. Krom, K. van der Palm und D. C. van Voorst auf eine anno 1779 von dem Seeländischen Verein gestellte Frage, welche Verbesserung die gemeinen oder öffentlichen Schulen, besonders die Volksschulen bedürften und in welcher Weise diese Verbesserung am zweckmäfsigsten durchgeführt und dauerhaft begründet werden könnte. Die Antworten geben einen Einblick in die Mängel des Unterrichts der damaligen Zeit: schlecht vorgebildete Lehrer, für ihr Fach nicht, für den kirchlichen Dienst allenfalls noch zu gebrauchen, fehlerhafte Ausübung des Rechts der Ernennung, wodurch Unwürdige in der Schule auftraten, täppische Handhabung der Zucht, unvernünftige Lehrmethode, vielfache Schulversäumnis und zu früher Abgang von der Schule. Auf dem platten Lande wurde oft nur im Winter Schule abgehalten, obschon in vielen Verordnungen das strikte Gegenteil verfügt war, und während die Anzahl der Schulen oft nicht gering war, so dafs die Lehrer, die zum grofsen Teil von dem Schulgeld leben mufsten, in schlechter Lage sich befanden und vielerlei andere Tätigkeit verrichteten, war es mit den Lokalitäten der Schulen schlecht bestellt.

Auch wurde in dieser Zeit geklagt über den oft von ungeeigneten Persönlichkeiten erteilten Unterricht in den französischen

Schulen, meist Pensionaten, der viel zu viel auf Äufserlichkeiten Rücksicht nahm. Das Urteil von Professor H. J. Krom über die Lateinschulen dieser Zeit ist nicht ungünstig, obschon bemerkt wird, dafs die Universitäten von vielen jungen Leuten in zu jugendlichem Alter besucht wurden. Es gab gleichwohl viele Lateinschulen, die, wenn man nur auf die Zahl ihrer Schüler achtet, scheinbar in grofser Blüte standen; diese Schulen nahmen aber oft schon noch recht junge Kinder auf, die mit knapper Not lesen und schreiben konnten und ihre Muttersprache mangelhaft verstanden. Als Unterrichtspersonen fungierten nicht selten durchgefallene Juristen oder Theologie-Studenten.

Über Leben und Studium an den Universitäten, wo zu dieser Zeit öfters berühmte Gelehrte tätig waren, wird mehr als einmal geklagt und zwar nicht mit Unrecht; die schlechte Vorbildung zu den Studien trug ihr Teil mit dazu bei.

6. Es ist ein erhebendes Schauspiel, wie mitten in einer Zeit von Unruhe, Umwälzung und Krieg das niederländische Volk nach Verbesserung von Unterricht und Bildung strebt und sich die kräftige Tätigkeit der Privat-Initiative sicher nicht minder wie die der Gesetzgebung bemerkbar macht.

Zu allererst ist zu erwähnen die Tätigkeit der Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen, die 1784 in Edam errichtet, bald in einer grofsen Zahl von Dörfern und Städten unseres Landes durch Gründung örtlicher Zweigvereine vertreten war. Während das Hauptbureau seit 1787 in Amsterdam, eine Anzahl von Preisfragen auf pädagogischem Gebiet ausschrieb und die Pädagogen kräftig anfeuerte zum Herausgeben besserer Schulbücher und Lehrmittel arbeitete eine Reihe von Zweigvereinen selbständig durch Gründung von Schulen, in denen ein besserer Unterricht erteilt wurde, oder von einfachen Lehrerseminaren, wie in Harlem, Leyden, Amsterdam, Gröningen an der Verbesserung des Schulwesens.

Die Staatsumwälzung hatte inzwischen an Stelle des losen Zusammenhanges der sieben Vereinigten Provinzen die festere Organisation der einen und unteilbaren Republik gebracht (1795). Die Angelegenheit des Volksunterrichts wurde als eine im Interesse der ganzen Nation liegende und unabhängig von der Kirche zu erfüllende Aufgabe betrachtet.

Anno 1795 wurde der Nationalversammlung ein Entwurf betreffend den nationalen Unterricht vorgelegt, welcher Anlafs bot, an die Hauptverwaltung der Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen einige Fragen zu richten, die unter dem Titel Allgemeine Betrachtungen über den nationalen Unterricht (1796) beantwortet wurden. In diesen Betrachtungen finden sich die Grundprinzipien der späteren gesetzlichen Regelung.

Die Staatsverfassung von 1798 schrieb die Anstellung eines Agenten für nationale Erziehung vor. Als solcher trat 1799 J. H. van der Palm, der spätere Orientalist und Vater des Schulgesetzes von 1801, auf. Der Hauptzweck dieses Gesetzes war, durch Einrichtung einer guten Schulaufsicht — anfangs 8, später 35 Schulinspektoren — wie auch durch Festlegen einer allgemeinen Prüfung für Lehrer, die Befolgung der Vorschriften sowie auch die Brauchbarkeit der Lehrer zu sichern, während den Gemeinden auferlegt wurde, für eine ausreichende Anzahl von Schulen und eine gute finanzielle Position der Lehrer zu sorgen. Hinsichtlich des Charakters des Schulunterrichts wurde damals bereits festgestellt, dafs die Schule allgemein religiös aber nicht konfessionell sein sollte. Nach einigen Abänderungen 1803, welche indes nicht allgemeine Anwendung gefunden haben, ist 1806 besonders von A. van den Ende, dem frühern Mitarbeiter van der Palms, ein Gesetz entworfen, das am 3. April des gleichen Jahres ausgefertigt wurde. Die Bestimmungen von 1806 wurden von Ludwig Napoleon, König von Holland, 1806 genehmigt und gemäfs dem Kaiserlichen Dekret vom 18. Oktober 1810 auch nach der Einverleibung an Frankreich betätigt; sie blieben selbst in der Hauptsache unverändert, als der holländische Unterricht der französischen Universität (am 6. Januar 1811) untergeordnet wurde. Sie wurden schliefslich 1813 von der provisorischen Regierung und 1814 von dem souveränen Fürsten Wilhelm I. in der ursprünglichen Form wieder hergestellt.

Das Schulgesetz von 1806 bezieht sich auf das ganze Unterrichtswesen mit Aus-

nahme der Lateinschulen, Gymnasien und Universitäten, die zum höheren Unterricht gerechnet wurden. Von einem mittleren oder sekundären Unterricht spricht das Gesetz nicht. In Belgien war die Bezeichnung Sekundärschulen gebräuchlich, darunter waren die Lateinschulen rangiert und so wurde auch in der Verfassung von 1815 des vereinigten Königreichs der Niederlande (Holland und Belgien) im Art. 226 von mittleren Schulen gesprochen.

Als mittlerer Unterricht wurde allmählich in Holland der Unterricht aufgefaſst, der in französischen Schulen und Instituten im Anschluſs an Volksschulen gegeben wurde, ferner das, was in besonderen lateinlosen Abteilungen einiger Gymnasien unterrichtet wurde und schlieſslich der Unterricht in Gewerbeschulen. Eine präzise Abgrenzung gab es nicht, weil in einer Anzahl französischer Schulen Kinder schon im Alter von 6 Jahren aufgenommen wurden.

Der höhere Unterricht, als dessen erste Stufe die Lateinschulen und Gymnasien zu betrachten waren, wurde, nachdem eine bei königlichem Dekret vom 18. Januar 1814 ernannte Staatskommission Bericht erstattet hatte, durch königliches Dekret vom 2. August 1815 in 270 Artikeln geordnet. Es dauerte bis 1876, bevor dieser Unterricht eine neue gesetzliche Regelung erhielt.

Das Gesetz von 1806 sowie das königliche Dekret von 1815 beherrschten also während der Zeit von mehr als einem halben Jahrhundert das ganze niederländische Schulwesen, bis nacheinander die verschiedenen Gesetze betreffend den Volksschul-, mittleren und höheren Unterricht zu stande kamen.

7. Die Gesetzgebung von 1806 besteht aus dem eigentlichen Gesetz, das sich hauptsächlich beschäftigt mit der Regelung der Aufsicht und den Anforderungen bei Erteilung von Unterricht oder bei Eröffnung einer Schule; ferner ein Reglement, das mehr auf die Einzelheiten eingeht, eine Verordnung über Abnehmen und Ablegen von Lehrerprüfungen sowie eine Instruktion für die Schulinspektoren. Hinzugefügt war noch eine allgemeine Schulordnung sowie ein Bücherverzeichnis, in dem die Schulbücher, welche gebraucht werden durften, aufgenommen waren.

Mit dem Vorbereitenden Unterricht, welcher bereits in früheren Jahren in von Frauen geleiteten Kleinkinderschulen, in denen man Kinder in sehr jugendlichem Alter beschäftigte, erteilt wurde, befaſst sich das Gesetz in so weit, daſs den Schulinspektoren aufgetragen wurde, dafür Sorge zu tragen, daſs überall eine ausreichende Anzahl guter Kleinkinderschulen vorhanden seien, auch ordnet das Gesetz ein Befähigungszeugnis für die Schullehrerinnen an überläſst aber weiter die Regelung den provinzialen und städtischen Verwaltungen.

Nur eine einzige Provinz, Südholland (1847) hat ein derartiges Reglement in Bezug auf diesen »Bewahrschulunterricht«, wie er in Holland genannt wird (gegenwärtig auch Fröbel-Unterricht) eingeführt. Amsterdam verlangte von den Schulvorsteherinnen das Ablegen eines sehr einfachen Examens; ebenso noch einige andere Gemeinden. Im groſsen und ganzen lieſs man diesen vorbereitenden Unterricht völlig ungeregelt und unbehelligt aufwachsen.

Eine Untersuchung, die im Jahre 1821 im Haag über diese Art Schulen angestellt wurde, brachte traurige Zustände zu Tage, besonders was Lehrmethode und Lehrmittel, Schullokale und Kinderzahl betrifft. Anno 1828 eröffnete der Zweigverein Zwolle der Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen daselbst eine Kleinkinderschule; an letzterer wurden viele Lehrerinnen für die in den folgenden Jahren zahlreich errichteten Schulen ausgebildet.

Neben den Schulen der Zweigvereine der Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen wurde eine Anzahl katholischer und konfessionell protestantischer Kleinkinderschulen um die Mitte des 19. Jahrhunderts eingerichtet. Gleichwohl gab eine im Jahre 1863 von Dr. Coronel in Amsterdam angestellte eingehende Untersuchung neben einem gut eingerichteten Unterricht in einigen guten und geräumigen Schulen auch noch recht betrübende Zustände auf diesem Gebiet zu erkennen. Das Jahrhunderte alte Herleiern von Psalmen, Bibeltexten und Gebeten durch die kleinen Springinsfelde war um die Mitte des 19. Jahrhunderts noch sehr allgemein.

In Bezug auf den Volksschulunterricht, der in der Regel bei einem Alter von 5 Jahren seinen Anfang nahm, hat das

Gesetz von 1806 besonders gut gewirkt dadurch, daſs es ungeeignete Lehrer soviel wie möglich fern hielt. Es gab vier Grade der Qualifikation; der erste, der bereits bei einem Alter von 16 Jahren erhältlich war, wurde erlangt durch ein vor dem Schulinspektor abgelegtes Examen, die folgenden drei sämtlich auf Grund eines Examens vor der provinzialen Schulkommission, welche aus 3 Schulinspektoren einer Provinz und einem Mitgliede der Provinzialverwaltung bestand. Nur die beiden höchsten Befähigungs-Zeugnisse gaben im allgemeinen das Recht, als Vorstand einer Schule zu fungieren. Der höchste Grad wurde selten erlangt.

Die höheren Anforderungen, welche an die Lehrer gestellt wurden, machten bei diesen reges Studium erforderlich, um höhere Rangstufen zu erreichen. Es wurde von den Schulinspektoren, durch Lehrerversammlungen und Preisfragen gefördert.

Auch die Schulaufsicht, die bis 1847 unter Leitung eines Oberinspektors, den Schulinspektoren sowie in den Gemeinden den örtlichen Schulaufsichts-Kommissionen oblag, trug mit dazu bei, den Unterricht zu fördern.

Ein Übelstand lag indes vorerst noch in der sehr beträchtlichen Schulversäumnis, so daſs in einem groſsen Teil des Jahres von einem regelmäſsigen Unterricht nicht die Rede war, dann aber auch in der äuſserst unzureichenden finanziellen Lage der Lehrer, für deren Zukunft im Alter nicht gesorgt war, deren Gehälter unzulänglich waren und die bei einem groſsen Teile der Schulen völlig vom Schulgelde leben muſsten. Dadurch auch lieſsen Schullokale und Lehrmittel oft viel zu wünschen übrig, wobei die Anzahl Schüler auf einen Lehrer oft viel zu groſs war. In Armen- und Diakonieschulen wurden nicht selten 200—300 Kinder in ein Lokal untergebracht mit 100—125 Kinder für einen Lehrer. Übrigens begannen die Resultate der verbesserten Ausbildung der Lehrer durch die Seminare — das Seminar zu Harlem ward 1816 verstaatlicht — sowie des Unterrichts durch geeignete Lehrkräfte schon bald sich bemerkbar zu machen, auch wurden verschiedene pädagogische Werke (Pestalozzi, Niemeyer u. a.) ins Holländische übersetzt und eifrig gelesen.

Ein groſser Miſsstand war freilich, daſs das Gesetz nirgends zu gehöriger Versorgung des Unterrichts zwingen konnte.

Zwecks einigermaſsen weiterer Ausbildung resp. Vorbereitung für verschiedene Berufe und Gewerbe besuchte man die allgemein verbreiteten französischen Schulen, die Institute oder Kostschulen, auch wohl die zweite Abteilung, welche nach und nach mit verschiedenen Lateinschulen und Gymnasien verbunden wurde.

Im allgemeinen wurde in diesen Schulen, wo der Unterricht teilweise nicht über den gewöhnlichen Volksschulunterricht, sowie man ihn jetzt kennt, hinausging, auch in fremden Sprachen, Mathematik, Geographie und Geschichte unterrichtet, wohingegen sich in sehr vielen Armen- und Diakonieschulen der Unterricht auf Lesen, Schreiben, Rechnen sowie die Elemente der holländischen Sprache beschränkte.

Im Jahre 1856 bestanden in unserm Lande 333 Kostschulen, davon 198 für Knaben. Die meisten gaben Allgemeinbildung, einige bereiteten für die Universität vor, besonders aber für die Militär-Akademie in Breda, das Marine-Institut erst zu Medemblik später zu Willemsoord oder die Königliche Akademie für bürgerliche Ingenieure zu Delft.

Neunundzwanzig Gymnasien hatten eine zweite Abteilung, welche in obengenannten Fächern unterrichtet wurde. Diese Abteilungen zählten im Jahre 1848 326, im Jahre 1862 625 Schüler.

Eine tüchtige allgemeine Vorbereitung für verschiedene Berufe konnte dieser Unterricht jedoch nicht geben. Nach dem Zustandekommen des Gesetzes betreffend den mittleren Unterricht gingen diese Abteilungen allmählich ein.

Für die **Ausbildung zu verschiedenen Berufen** war bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht viel Ersprieſsliches zu stande gebracht.

In Hinsicht auf die **Landwirtschaft** war bereits im Jahre 1766 die Aufmerksamkeit auf die Errichtung von Landwirtschaftsschulen gerichtet, doch zog es sich noch bis 1816 hin, bevor ernstlich Versuche gemacht wurden, um Unterricht in der Landwirtschaftskunde zu geben. In jenem Jahre (1816) wurde an jeder der drei Staatsuniversitäten ein Professor zwecks Erteilung

des Unterrichts in der Landwirtschaftskunde angestellt; gleichwohl wurde auf diese Lehrstunden im allgemeinen nicht viel Wert gelegt, wenigstens fanden sie nicht viel Anklang bei den Ökonomen. Darum wurden 1840 auch Kurse für Landwirte bei den Universitäten eingerichtet. Aus diesen Kursen ist dann später die Ökonomieschule in Gröningen, zu der ein Bauerngut im benachbarten Haren gehörte, hervorgegangen. Der theoretische Unterricht wurde im Winter in Gröningen, der praktische im Sommer zu Haren, wo sich das als Versuchs- und Übungsfeld dienende Bauerngut über eine Fläche von 40 Hektaren ausbreitete, erteilt.

Eine Zeit lang kam diese Schule unter Leitung von Professor van Hall zur Blüte. Auch die Beamten für das Forstwesen in Niederländisch-Indien erhielten damals hier ihre Ausbildung. Nach Zustandekommen des Gesetzes betreffend den mittleren Unterricht entstanden verschiedene Schwierigkeiten wegen der Reorganisation dieser nicht mehr blühenden Schule und wurde sie bald, ebenso wie etwas später eine andere Landwirtschaftsschule in der Provinz Gröningen, zu Warfum aufgehoben.

Von Einfluſs hierbei war sicher der Wunsch, in der Mitte des Landes eine Hauptschule für Landwirtschaft zu haben, wozu eine am 15. Juli 1856 eingesetzte Staatskommission unter Leitung von Professor G. J. Mulder ihr Gutachten abgab.

In Bezug auf den Handel verdient Erwähnung die 1846 von Dr. Sarphati in Amsterdam errichtete Schule zwecks Ausbildung für den Handelsstand. Ferner waren auch zu Nutz und Frommen des Handels am Gymnasium zu Rotterdam und Mastricht besondere Lehrer angestellt.

Für Industrie und Handwerkskunst kannte man die technische Schule zu Utrecht, 1850 von Privatpersonen gegründet und unterstützt von der Provinz und der Gemeinde.

Die jungen Leute besuchten die Schule, wenn sie ihr 14. Jahr erreicht und ausreichenden Volksschulunterricht genossen hatten, letztern ergänzt durch die Anfangsgründe des Französischen.

Was nun die Ausbildung im gewerblichen Leben selbst, in der Werkstatt, anbelangt, gerade das Lehrlingswesen war in Holland früher als irgendwo anders in Unbrauch geraten. Das Zunftwesen hatte hier in einem Lande von Handel und Manufaktur bereits früh seinen Einfluſs verloren. Anfangs wurde Verbesserung der Ausbildung dann auch ausschlieſslich auf dem Wege ergänzenden oder vorbereitenden Unterrichts in den Schulen gesucht. So wurde zu Diensten der Industrie Unterricht erteilt in den Kursen der anno 1785 zu Leyden ins Leben getretenen Vereinigung »Mathesis scientiarum genetrix«, weiter auch in Abendschulen in Amsterdam, Middelburg, Harlem, Assen, Gröningen, Sneek, Zwolle, Rotterdam, Dortrecht, Alkmaar und mehrerern andern Städten, wo besonders in den Wintermonaten, in einigen anderen aber auch das ganze Jahr hindurch, in Mathematik, Physik und Mechanik, vor allem aber im Freihand- und Konstruktivzeichnen Unterricht erteilt wurde.

Im allgemeinen wurde zu dieser Zeit die naturwissenschaftliche Seite des allgemeinbildenden mittleren Unterrichts vernachlässigt. Die Vorbereitung für die höheren Militär-Schulen, von welchen er nachhaltigen Einfluſs erfuhr, war nichts anderes als Dressur, während das Studium in letzteren Schulen öfters Gegenstand von scharfer und gerechter Kritik war. Die Militär-Akademie in Breda, 1828 gegründet, diente anfangs auch für die Ausbildung der Offiziere der Marine und der Ingenieure, später wurden die drei Schulen geschieden.

Auch der höhere Unterricht war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ziemlich mangelhaft. Als erste Stufe desselben dienten die Lateinschulen, die, besonders nach 1838 durch Hinzunahme von mehreren Fächern, wie Naturwissenschaften und modernen Sprachen zu den vorgeschriebenen: Lateinisch, Griechisch, Mathematik, Geographie, Geschichte, Mythologie von etwas mehr Bedeutung wurden, und dann Gymnasien genannt wurden.

Die Lateinschulen waren in der Zeit, als Holland dem französischen Kaiserreich einverleibt wurde, nach einem Urteil von Cuvier und Noël, die im Auftrage Napoleons das holländische Schulwesen anno 1811 untersuchten und die Volksschulen sehr rühmten, »unter aller Kritik«. Nachdem der Volksschulunterricht verbessert war und die Lateinschulen nicht mehr zu

einem beträchtlichen Teil von jenem Unterricht in Anspruch genommen waren, Schüler von mindestens 12 jährigem Alter zur Aufnahme zugelassen wurden, vorausgesetzt, dafs sie vorher gründlichen Volksschulunterricht, später ergänzt mit Französisch, genossen hatten, nahm die Zahl der Schüler der Lateinschulen sehr ab. Man bekam dadurch stümperhafte kleine Institute, weil unterlassen wurde, die überflüssig gewordenen Schulen aufzulösen. Die Anzahl der Lehrer an jeder Schule war gering, so dafs ein und dieselbe Person in meist ungleichartigen Fächern in verschiedenen Klassen Unterricht geben mufste. Im Jahre 1858 gab es 11 Lateinschulen resp. Gymnasien mi 5 oder weniger, 14 mit 6—10, 15 mit 11—20, 15 mit 21—30, 3 mit 31—40, 5 mit mehr als 50 und höchstens 72 lateinisch lernenden Schülern. Die zweite Abteilung an verschiedenen der Schulen machte die Aufgabe der Lehrer noch schwieriger und arbeitete der Verbesserung der Schulen nicht in die Hand.

Der Unterricht blieb dadurch oft recht mangelhaft, so dafs noch an den Universitäten ein elementarer Unterricht in Mathematik wie es eigentlich Aufgabe der Gymnasien war, gegeben werden mufste. Dagegen war der persönliche Einflufs, den mancher tüchtige Rektor, der zugleich ein gediegener Philologe war, auf seine wenig zahlreichen Schüler ausübte, oft sehr grofs und vorteilhaft. Zuweilen war mit dem Gymnasium ein Progymnasium verbunden zwecks Aufnahme junger Leute unter 12 Jahren.

Das Einkommen der Lehrer erfuhr allmählich einige Aufbesserung, dadurch, dafs das königliche Dekret vom 2. August 1815 höhere Anforderungen an die Lehrer stellte, gleichwohl liefs deren finanzielle Lage viel zu wünschen übrig.

Durch das königliche Dekret von 1815 waren Athenäen ins Leben gerufen in der Absicht, Bildung und Wissenschaft zu verbreiten, aber ferner auch einen Teil von demjenigen Unterricht zu erteilen, der auf den Universitäten gegeben wurde, damit dadurch die erforderliche für verschiedene Examina festgesetzte Studienzeit an den Universitäten verkürzt würde.

Dergleichen Athenäen wurden errichtet in Harderwyk, Franeker, an Stelle früherer Hochschulen, Amsterdam und Deventer als Fortsetzung von daselbst bereits bestehenden Illustreschulen und Athenäen. Schon bald, im Jahre 1818, wurde die Schule zu Harderwyk aufgelöst, später auch im Jahre 1843 die zu Franeker, während, als das Gesetz betreffend den höhern Unterricht anno 1876 zu stande kam, die Schule in Deventer faktisch als Athenäum eingegangen war. Das Athenäum in Amsterdam dagegen wurde unter vielen Opfern seitens dieser Stadt in jenem Jahre (1876) zu einer den staatlichen Universitäten gleichberechtigten städtischen Universität erhoben.

Übrigens litt das Studium an den Universitäten sehr infolge der mangelhaften Vorbereitung, insbesondere aber auch durch die knauserige Zuweisung von Lehrpersonal und Material. Besonders in den Jahren 1835—1850 wurde in Rücksicht auf den schlechten Zustand der Finanzen nach Kräften gespart zum Schaden für den Unterricht.

Wenn zweifellos in dem hier besprochenen Zeitabschnitt an den Universitäten bisweilen ein ausgezeichneter Geist geherrscht hat und treffliche Arbeit geleistet wurde, so war das einzelnen hervorragenden Persönlichkeiten zu verdanken, im grofsen und ganzen kann das Urteil nicht günstig sein. Zu lange wurde versäumt, was 1815 noch gut war zu verbessern; auch wurde unterlassen, die Winke der Staatskommissionen, die 1828, 1829 und 1849 eingesetzt wurden, zu Herzen zu nehmen. Vielzählig sind die Schriften von Gelehrten, wie z. B. van Heusde 1828, G. J. Mulder 1848, Opzoomer 1849, van Vloten 1850, Harting 1858, die auf Verbesserung drangen. Diese kam erst nach verschiedenen mifsglückten Versuchen im Jahre 1876 zu stande.

8. In der ersten Hälfte des Jahrhunderts offenbarte und entwickelte sich der S c h u l s t r e i t, der so tiefe Spuren im politischen Leben und in den politischen Verhältnissen hinterlassen und dem es auch zuzuschreiben ist, dafs der Unterricht sich häufig langsamer nach veränderten gesellschaftlichen Bedürfnissen und pädagogischen Einsichten richtete, als in einem Volke, das auf Unterricht und Erziehung so grofsen Wert legt, zu erwarten war.

Artikel 22 des Reglements zum Schulgesetz von 1806 schrieb vor, dafs jeglicher Schulunterricht so einzurichten sei, dafs unter dem Anlernen dienlicher und nützlicher Kenntnisse die geistigen Fähigkeiten der Kinder sich entwickeln sollten und sie selbst erzogen würden, zu allen gesellschaftlichen und christlichen Tugenden. Der Religionsunterricht — fügte Art. 23 noch hinzu —, sollte indes nicht vom Lehrer erteilt werden; es sei aber Sorge zu tragen, dafs die Kinder dieses Unterrichtes teilhaft würden. Um letzteres zu erreichen, wurde die Mitwirkung der Kirchen angerufen, von diesen auch zugesagt, aber nicht mit Eifer betätigt.

Bei den sehr grofsen Unterschieden, welche in Holland auf kirchlichem Gebiete bestehen und die sich schon bald nach 1820, besonders aber in den dreifsiger Jahren, scharf abzuzeichnen begannen, erwies es sich als unmöglich, alle Eltern hinsichtlich des Unterrichts, der nach dem Gesetze erteilt werden mufste, zu befriedigen. Besonders die Katholiken nahmen Anstofs an dem vielfach ausgesprochenen protestantischen Charakter der Schulen und Lehrbücher und dem vorherrschend protestantischen Element in der Schulinspektion sowie im Lehrerkörper, selbst in völlig katholischen Gegenden.

Die Schwierigkeit lag besonders im Art. 2 des Gesetzes, der den provinzialen Verwaltungen vorschrieb, für ausreichende Unterrichtsgelegenheit zu sorgen, zugleich aber auch zu wachen vor einer zu grofsen Anzahl der Schulen durch unbeschränkte Zulassung von Lehrern. Eine weise und wahrlich nicht überflüssige Sorge für die finanzielle Position vieler von diesen, die von den Schulgeldern leben mufsten. Nach Art. 12 erforderte die Zulassung eine obrigkeitliche Bewilligung nach voraufgegangenem Bericht des Schulinspektors oder der örtlichen Schulkommission.

Als bei einem Teil der Bevölkerung, der konfessionellen Unterricht in den Schulen verlangte, ernstliche Bedenken gegen den einheitlichen Unterricht erwuchsen, verhinderten jene Bestimmungen die Errichtung von Schulen, durch welche diesem Bedenken begegnet worden wäre.

Ein königliches Dekret vom 27. Mai 1830 beabsichtigte etwas mehr Freiheit bei der Errichtung von Schulen zu verschaffen, allein ohne nennenswerten Erfolg. Nach Ernennung einer Staatskommission im Jahre 1840, wurde durch königliches Dekret vom 2. Januar 1842 tatsächlich die Möglichkeit, konfessionelle Schulen zu errichten, etwas reichlicher, während hinsichtlich der Schulaufsicht eine Änderung zu Gunsten des Katholizismus eintrat und die katholische Geistlichkeit mehr Gelegenheit erhielt Beschwerden gegen Schulbücher vorzubringen. Freilich verlor durch das Beseitigen von Büchern, an denen die Katholiken Anstofs nahmen, die Schule an Ansehen in den Augen vieler Protestanten. Indessen kam das Jahr 1848, als eine einschneidende Änderung der Verfassung erfolgte.

Der Art. 194 der Verfassung (jetzt 192) verkörperte sehr verschiedene Wünsche in Betreff der Regelung des Unterrichts. Einmal wurde der öffentliche Unterricht ausdrücklich als Gegenstand anhaltender Fürsorge der Regierung vorangestellt und bei dessen Einrichtung der Respekt vor jedermanns religiöser Auffassung vorgeschrieben. Von Obrigkeitswegen sollte überall ausreichender Volksschulunterricht beschafft werden. Andrerseits wurde das Erteilen des Unterrichts freigelassen, vorbehaltlich der Aufsicht der Obrigkeit und der Untersuchung der Qualifikation sowie der Unbescholtenheit der Lehrer, insoweit wenigstens als es sich um Volksschul- und mittleren Unterricht handelt.

Die weitere Ausführung dieser Bestimmungen wurde dem Gesetze überwiesen. Es waren also Gesetze für den Volksschul-, mittleren und höheren Unterricht notwendig geworden. Besonders auf den Volksschulunterricht war aller Aufmerksamkeit gerichtet, weil in ihm das neue Prinzip der Freiheit des Unterrichts zum ersten Male Anwendung finden sollte.

Nach wiederholten mifsglückten Versuchen kam dieses Gesetz am 13. August 1857 zu stande. Privatpersonen sowie Vereine erhielten die Freiheit zugestanden, Schulen zu eröffnen, jedoch unter der Bedingung, dafs die Lehrer das Fähigkeitszeugnis, das auch für den öffentlichen Unterricht erforderlich war, besäfsen und dafs die Aufsicht des Schulinspektors sich auch auf sie erstreckte. Kein Unterricht durfte erteilt werden in vom Schulinspektor

als zu klein oder gesundheitsschädlich bezeichneten Lokalitäten.

9. Für die Entwicklung des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist die Verfassung und die darauf beruhende Unterrichtsgesetzgebung von einschneidender Bedeutung.

Für den vorbereitenden Unterricht aber, der in den Kleinkinderschulen an Kinder unter 6 Jahren erteilt wurde, schrieb die Verfassung keine gesetzliche Regelung vor. Wenigstens unter dem Ausdruck: Volksschulunterricht sind diese Schulen nicht zu begreifen, was auch bereits aus der Regelung von 1806 ersichtlich war.

Dieser Unterricht entwickelte sich auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in voller Freiheit. Im Jahre 1870 wurde vom Minister Fock ein Entwurf einer gesetzlichen Regelung bei der 2. Kammer eingereicht, der nicht zum Gesetz geworden ist. Dieser Entwurf beabsichtigte besonders die Aufsicht über diese Art Einrichtungen festzulegen und zu verhindern, dafs ungeeignete Lehrkräfte darin tätig waren.

Nach und nach freilich wurde der vorbereitende Unterricht bedeutend ausgebreitet und verbessert, was sehr deutlich hervorgeht aus einer Untersuchung, welche die Abteilung Amsterdam des Vereins für Volksunterricht im Jahre 1903 in dieser Stadt angestellt hat. Legt man diesen bedeutsamen Bericht neben die Arbeit von Dr. Coronel aus dem Jahre 1863, dann ist der Unterschied grofs. Untersuchungen, die von verschiedenen Vereinen in den letzten Jahren angestellt worden sind, z. B. von der Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen (1906), haben dennoch erkennen lassen, dafs in verschiedenen Gemeinden des Landes noch sehr viel zu verbessern ist, wenn man auch schon viele Schulen antreffen kann, die vom Geiste Fröbels durchdrungen sind.

Einer der gröfsten Mängel blieb auch bei der bedeutend wachsenden Zahl der Unterrichtsgelegenheiten die schlechte finanzielle Lage der Schulen, welche keine Unterstützung seitens des Staates erhielten.

Neben der eigentlichen Kleinkinderschule, die Kinder aufnimmt im Alter von 3—6 Jahren (auch wohl zuweilen von 2 Jahren) entstanden an verschiedenen öffentlichen und privaten Schulen vorbereitende Klassen mit demselben Ziel. So in Amsterdam an verschiedenen Gemeindeschulen, wo das Mindestalter für die Aufnahme dann auf 5 Jahre gestellt wurde, auch in vielen römisch-katholischen Schulen sowie in Privatschulen für Kinder begüterter Eltern.

Es scheint freilich, dafs diese vorbereitenden Klassen beschränkt bleiben sollen auf solche Örter, wo die Anzahl der Kinder vielleicht zu gering ist für eine gute Kleinkinderschule, während diese im grofsen und ganzen den Vorzug verdient. In Amsterdam werden jetzt die vorbereitenden Klassen aufgehoben und von guten öffentlichen Fröbelschulen ersetzt.

Der Einflufs der Ideen von Fröbel, in diesem Lande erst von Frau von Marenholtz, besonders aber durch ihre Schülerin Elise van Calcar bekannt gemacht, u. a. in ihrer Schrift »Unsere Erziehung oder die Macht der ersten Eindrücke«, später dann durch die verschiedenen Kinderschullehrerinnen, besonders aber durch das Seminar in Leyden und dessen vortrefflichen Direktor W. Haanstra, sowie durch das von diesem redigierte Monatsblatt für Kleinkinderschulunterricht kräftig vertreten und propagiert, macht sich stets mehr bemerkbar. Auch die seit dem Jahre 1845 in einer grofsen Zahl von Städten errichteten kommunalen oder privaten Normalkurse für Bewahrschullehrerinnen und Hilfspersonal haben dazu mitgewirkt, dafs allmählich der Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und sonstigen für ein derartiges Alter ungeeigneten Tätigkeiten von gut geleiteten Übungen und Spielen ersetzt werde.

Seit vielen Jahren werden von einigen Vereinen und Ausbildungsanstalten Prüfungen abgehalten und Diplome ausgehändigt, die natürlich von sehr verschiedenem Werte sind, jedoch den guten Erfolg haben, dafs sie der Ausbildung der Lehrerinnen ein bestimmtes Ziel stecken.

10. Das Schulgesetz von 1857 brachte dem Volksschulunterricht viele Verbesserungen. Der gewöhnliche Unterricht, der überall in einer genügenden Zahl von Schulen gegeben werden, umfafste Lesen, Schreiben, Rechnen, Anschauungsunterricht in den geometrischen Formen, Elemente der niederländischen Sprache, der Geographie, der Geschichte und Naturlehre, so-

wie den Gesang; der ausgebreitetere Unterricht daneben noch die Elemente der Kenntnisse in modernen Sprachen, in Mathematik, Landwirtschaft, sowie Turnen und Zeichnen und weibliche Handarbeiten. Zeigten die Gemeindebehörden sich lässig, so konnten sie die Deputierten Staaten der Provinz (Ständiger Ausschufs der Provinzial-Staaten) zur Beachtung des Gesetzes anhalten.

An Stelle von vier verschiedenen Lehrerzeugnissen kamen nun zwei, nämlich eines für Hilfslehrer und eines für Hauptlehrer, während für verschiedene besondere Fächer, wie die Elemente der modernen Sprachen usw., besondere Fähigkeitsnachweise angeführt wurden.

Als Lehrkräfte in der Schule kannte man jedoch neben den Lehrern die jungen Leute, die für das Amt des Lehrers herangebildet wurden, und Zöglinge (Kweekelingen) genannt wurden.

Bei den Gehältern der öffentlichen Lehrer wurden Mindestsätze festgesetzt, die niedrig waren; auch wurde das Ruhegehalt gesetzlich festgelegt; zu letzerem hatten die Lehrer Beiträge zu leisten. Hinsichtlich der Anzahl der Kinder in den öffentlichen Schulen im Verhältnis zur Zahl der Lehrer wurden Maxima gesetzlich bestimmt, die noch ziemlich hoch waren.

In Bezug auf die Ausbildung der Lehrer stellte das Gesetz fest, dafs mindestens zwei staatliche Seminare und ferner an einigen der besten öffentlichen Schulen Normalkurse eingerichtet werden sollten.

Die Aufsicht wurde vom Staat durch besoldete provinziale Inspektoren ausgeübt, diesen untergeordnet waren Distrikts-Schulinspektoren, die ihr Amt im Nebenamt versahen; die örtliche Aufsicht wurde von einer vom Gemeinderat ernannten Schulkommission, oder wo diese fehlte, besonders in den kleineren Gemeinden, vom Schöffenkollegium (Burgemeester en Wethouders) ausgeübt.

Die Kosten des Unterrichts trug die Gemeinde, die, wenn ihr die Aufbringung derselben zu schwer fiel, vom Staate Beihilfe empfing.

Durch diese verschiedenen Bestimmungen erhielt der Volksunterricht bald beträchtliche Verbesserung und Ausbreitung.

Daneben entwickelte sich der private, meist — wenn er nicht in Kostschulen gegeben wurde — zugleich konfessionelle Unterricht, ohne Beihilfe aus öffentlichen Mitteln. Dem privaten Unterricht, der nicht konfessionell, also unter Respektierung der religiösen Begriffe anderer erteilt wurde, konnten Beihilfen zuerkannt werden. Hier und da war dieses der Fall besonders mit den sog. französischen Schulen und ähnlichen, die von den Gemeinden unterstützt wurden.

Der Drang, konfessionelle Schulen zu gründen, gewann nach Zustandekommen des Gesetzes von 1857 an Kraft. In den Jahren nach 1848 war der Streit auf dem Gebiet der Schule heftiger geworden. Deutlich hatte sich bei Behandlung der sich folgenden Gesetzesentwürfe betreffend den Volksschulunterricht (1854—1857) gezeigt, dafs eine alle befriedigende Regelung des Unterrichts allein in öffentlichen Schulen nicht zu finden war.

Eine Gruppe orthodoxer Protestanten unter Leitung von Groen van Prinsterer, drang zunächst auf öffentliche Schulen für verschiedene Bekenntnisse, was indes als in Widerspruch mit dem Begriff der Scheidung von Kirche und Staat und als unpraktisch für ein Land mit so weit durchgeführten Glaubensunterschieden verworfen wurde. Eine andere Gruppe meinte, in der Bestimmung des Gesetzes, dafs »der Unterricht unter dem Erlernen von geeigneten und nützlichen Kenntnissen dienstbar zu machen sei für die Erziehung zu allen christlichen und gesellschaftlichen Tugenden« genug Sicherheit zu haben, dafs der Unterricht den Charakter tragen würde, den er unter dem Gesetz von 1806 gehabt hatte.

Die anderen Bestimmungen desselben Gesetzesartikels, dafs nämlich der Lehrer sich zu enthalten habe etwas zu lehren, zu tun oder zu erlauben, das gegen den Respekt vor den religiösen Begriffen Andersdenkender verstofse und dafs, was damit zusammenhängt, der Religionsunterricht nicht von den Lehrern erteilt werden sollte, sondern den Geistlichen der verschiedenen Bekenntnissen überlassen wurde, die dafür über die Schullokale aufserhalb der Schulstunden verfügen konnten, liefsen in der Praxis bald erkennen, dafs ein Unterricht, bei dem die Bibel in der Schule zugelassen sei, nicht wohl möglich sei, warum bald

nach 1860 sich diese zweite Gruppe von Protestanten auf die Errichtung von privaten konfessionellen Schulen warf.

Die Katholiken, die anfangs sowohl durch die liberale Verfassung, durch die Wiedereinsetzung des Episcopats im Jahre 1853 sowie durch das Gesetz von 1857 der Übermacht einer protestantischen Schulaufsicht ein Ende gemacht sahen, waren mit diesem Schulgesetz zufrieden. Als aber in 1868 der Hirtenbrief der Bischöfe zur Errichtung katholischer Schulen aufforderte, da kehrten sie dem öffentlichen Unterricht oft den Rücken zu und errichteten in verschiedenen Teilen des Landes gleichfalls private Schulen.

Als nun das Gesetz von 1857 den Gemeinden bedeutende Ausgaben aufbürdete, begannen die Verfechter des konfessionellen Unterrichts eine kräftige Bewegung für Unterstützung aus Mitteln des Staates, sei es in Form eines Zuschusses, sei es als Erstattung dessen, was die öffentlichen Verwaltungen durch den Unterricht der Kinder in den konfessionellen Schulen tatsächlich ersparten. Diese Bewegung ging oft begleitet von heftigen und nicht selten unbilligen Angriffen auf den Geist des öffentlichen Unterrichts, was zur Folge hatte, dafs in manchen Gemeinden durch diese Streitigkeiten die Gemüter erhitzt und die Verhältnisse geradezu schlecht wurden.

Allein auch in anderer Hinsicht, besonders in der Hebung des öffentlichen Unterrichts, schien das Gesetz von 1857 zu kurz zu schiefsen. Die Gemeinden, vom Staate nur wenig unterstützt, sorgten nicht genügend für den Unterricht; die Schulversäumnis war sehr grofs und erst nach dem Gesetz betreffend die Kinderarbeit von 1874, konnte dagegen mit einigem Erfolg eingeschritten werden. Die Schullehrergehälter blieben zu niedrig; die Ausbildung der Lehrer liefs noch sehr viel zu wünschen übrig; die Zöglinge in den Schulen waren unreife Lehrkräfte: Grund genug, um auf Abänderung des Gesetzes zu dringen. Unter äufserst heftigem Streit kam diese Gesetzesänderung am 17. August 1878 zu stande.

Die Mindestgehälter wurden erhöht; nur examinierte Lehrer wurden als selbständige Lehrkräfte in die Schule zugelassen, das Verhältnis der Zahl der Lehrer zur Zahl der Schulkinder stellte sich viel günstiger; auch hinsichtlich der Lehrfächer wurde einiges verändert; so kamen die ersten Übungen des Freihandzeichnens an die Stelle des Anschauungs-Unterrichts in den geometrischen Formen und wurde der Unterricht in weiblichen Handarbeiten in die gewöhnliche Volksschule aufgenommen. Dreifsig Prozent der Kosten sowohl für den Volksschul-, als auch für den laut Gesetz jetzt eingeführten Fortbildungsunterricht (herhalings onderwys) sollten zu Lasten des Staates kommen, wodurch eine kräftige Ausbreitung und Verbesserung der öffentlichen Schulen auf der Hand lag und die privaten Schulen ohne Zuschufs sich in ihrer Existenz noch mehr bedroht sahen. Eine riesenhafte Volkspetition gegen dieses Gesetz, das durch den Minister Kappeyne und eine liberale Kammermehrheit zu stande gekommen war, hatte keinen Erfolg, das Gesetz wurde eingeführt.

Nachdem einige Jahre lang das ganze politische Leben unter dem Einflufs des immer wilder wütenden Schulstreites gelitten und im Jahre 1887 eine Revision der Verfassung stattgefunden hatte, ohne dafs der Streit über den Artikel in der Verfassung betreffend den Unterricht, der bald die ganze Revision drohte scheitern zu lassen, zu einer Abänderung desselben geführt hätte, gelang es den vereinigten antirevolutionären (protestantischen) und katholischen Staatsparteien in 1888 die Oberhand in der zweiten Kammer zu erlangen. Auf Veranlassung des Ministers Mackay wurde in 1889 ein System der Subsidierung aller, auch konfessioneller Volksschulen, die gewissen Bedingungen entsprachen, in das Gesetz aufgenommen. Die Festsetzung der Anzahl der Schulkinder pro Lehrer wurde etwas ungünstiger gestellt, wobei zugleich die Staatsbeiträge zu den Kosten des Volksschulunterrichts nach einem andern für die Gemeinden minder vorteilhaften Modus festgesetzt wurden; zudem wurde den Gemeinden vorgeschrieben, von den Kindern Schulgeld zu erheben bis zu einem im Gesetz bestimmten Minimum. Nur Armen oder wenig Bemittelten konnte eine völlige oder eine teilweise Befreiung zugestanden werden.

Es ist klar, dafs alle diese Bedingungen

dazu dienten, die Konkurrenz der privaten Schulen mit den öffentlichen Schulen zu erleichtern.

Die Folgen davon machten sich bald in einer bedeutenden Vermehrung der konfessionellen Schulen bemerkbar.

Ein grofser Mangel blieb stets am Unterricht haften: die oft sehr beträchtliche Schulversäumnis und der unregelmäfsige Schulbesuch.

Nach einer langanhaltenden Propaganda, an der besonders das Mitglied der Zweiten Kammer Kerdyk tätigen Anteil nahm, wurde im Jahre 1900 ein Gesetz betreffend die Schulpflicht angenommen. Die Regierung fand in dem Zustandekommen dieses Gesetzes Anlafs, höhere Beträge für die privaten Schulen zur Verfügung zu stellen behufs Deckung der gröfseren Ausgaben, die sie zu entrichten haben würden, ferner auch für den Fortbildungsunterricht. Letzterer ist zwar in diesem Gesetz nicht obligatorisch gemacht, doch sind die Gemeinden verpflichtet, ihn einzurichten.

Die vereinigten antirevolutionären und katholischen Parteien behielten im Jahre 1901 bei der Wahl wiederum die Oberhand. Der langjährige Vorkämpfer der Antirevolutionäre, Dr. Kuyper, wurde Minister und wufste 1905 verschiedene beträchtliche Erhöhungen der Zuschüsse für die privaten Schulen zustande zu bringen, während zugleich die Pensionierung der Lehrer der privaten Schulen sowie der Witwen und Waisen aller Lehrer geregelt wurde, so dafs jetzt vom Staate ein sehr grofser Teil der Kosten des privaten Volksschulunterrichts bezahlt wird.

Das, was man vor fünfzig Jahren zu verhüten suchte, nämlich dafs nicht für jede Glaubensrichtung eine besondere Schule gegründet werde, wird jetzt immer mehr der Fall. Das Ideal, das einem Thorbecke vor Augen stand, eine allgemeine einheitliche Erziehung in der Schule zu den Tugenden, welche in einer Gesellschaft, die vom Geiste des Christentums durchdrungen ist, die gesellschaftlichen Tugenden sind, während der Religionsunterricht, sowie er verschieden verstanden wird, den verschiedenen Bekenntnissen überlassen bleibt, dies Ideal, das der Einigkeit im Volke mehr als der Einheit in der Bildung jedes Menschen förderlich sein würde, ist durch den Lauf der Begebenheiten nicht näher gerückt. Selbst auf anderem Gebiete, wo man sie nicht vermutet hatte, wie beim mittleren und Gymnasial-Unterricht ist die Scheidung durchgedrungen.

11. Was die gesetzliche Regelung des mittleren Unterrichtes betrifft, so brachte der Minister von Reenen den bezüglichen Antrag im Jahre 1854 gleichzeitig mit dem betreffenden Volksschulunterricht ein, gleichwohl sind die Angelegenheiten des mittleren Unterrichts weiter vom Volksschulunterricht getrennt gehalten. Die Folge davon ist freilich gewesen, dafs der mittlere sowie der Volksschulunterricht ohne irgend einen gegenseitigen Zusammenhang geregelt worden sind, dafs die Abgrenzung unsicher ist zwischen den mehr ausgebreiteten Volksschulen und den mittleren Schulen, dafs Streitigkeiten nicht ausbleiben, die ein königliches Dekret dann schlichten mufs.

Eine Revision des Gesetzes betreffend den Volksschulunterricht wäre daher angebracht gewesen, als im Jahre 1863 vom Minister Thorbecke das für die Entwicklung des Volkes so bedeutsame Gesetz über den mittleren Unterricht zustande gebracht wurde. Eine weitere stufenweise Fortsetzung des Volksschulunterrichts war aber nicht die Absicht des Gesetzgebers. Vielmehr war sein Streben gerichtet auf die Vorbereitung für das gewerbliche Leben, nicht im Sinne der Ausbildung zu einem bestimmten Beruf, was der Minister in seinen Bestimmungen grundsätzlich ausschlofs, sondern im Sinne allgemeiner Vorbereitung.

Zunächst wurden Schulen schlichter Art ins Leben gerufen und den Verwaltungen von Gemeinden über 10000 Seelen die Verpflichtung auferlegt, sie einzurichten für Zwecke des Gewerbes und der Landwirtschaft. Es sollten diese sog. Bürger-Tagesschulen nach dem Volksschulunterricht eine allgemeine Vorbereitung durch einen zweijährigen Kursus geben. Wo eine Abendschule dem Bedürfnis hinreichend Rechnung trug, konnte man sich mit einer einfacher eingerichteten Bürger-Abendschule begnügen.

Die Lehrfächer waren: Mathematik, Elemente der theoretischen und praktischen Mechanik sowie Kenntnis der Maschinenkunde, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Gewerbekunde oder Landwirtschaftskunde,

ferner die Elemente der Geographie, der Geschichte, der holländischen Sprache, der Volkswirtschaftslehre, Freihand- und Linearzeichnen sowie Turnen.

Die Bürgertagesschulen haben in der Praxis versagt; für den einfachen Fortbildungsunterricht war ihr Programm zu ausgedehnt. Wo man aber Vorbereitung für ein Handwerk suchte, wurde bald die besondere Fachausbildung an Handwerkerschulen bevorzugt.

Später, als das Bedürfnis nach einer sich in praktischer Richtung bewegenden Fortsetzung des Volksschulunterrichts erwachte, hat man in verschiedenen Gemeinden Fortbildungsschulen mit Tagesunterricht gegründet, wo freilich nicht mathematische und mechanische Fächer, wohl aber der Unterricht in modernen Sprachen als Vorbereitung für den Handel in den Vordergrund trat.

Mehr Bedeutung gewannen die oben genannten Bestimmungen in Hinsicht auf die Bürger-Abendschulen, die auf die früheren Abendkurse (oben S. 243) allmählich ihren Lehrplan ausdehnten, ihren Kursus oft, selbst bis zu 5 Jahren, verlängerten und sich in den letzten Jahren stark in der Richtung vom Fachunterricht entwickelten.

Weiter organisierte das Gesetz eine Kategorie von Instituten nach Art der in Deutschland bestehenden Realschulen, nämlich die höheren Bürgerschulen mit 3- und 5jährigem Kursus. Nimmt man an, dafs der gewöhnliche Volksschulunterricht in den Niederlanden in der Regel einen 6jährigen Kursus umfafst, häufig, wenn er anschliefsen soll an eine höhere Bürgerschule, ergänzt um ein siebentes oder achtes Jahr, und dafs die Aufnahme in die Volksschule in der Regel bei einem Alter von 5—6 Jahren stattfindet, dann handelt es sich hier um den Unterricht von jugendlichen Personen im Alter von 12—18 Jahren.

Religionsunterricht wird in keiner dieser Schulen erteilt, in Bezug auf den Geist des Unterrichts gelten die gleichen Bestimmungen wie für die öffentlichen Volksschulen.

Besonders die höheren Bürgerschulen sind für die Entwicklung des niederländischen Volkes von grofser Bedeutung geworden. Das Gesetz schrieb vor, dafs eine gewisse Anzahl dieser Schulen von Staatswegen errichtet werden müsse, diese gesetzliche Mindestzahl wurde reichlich überschritten. Viele Gemeinden gründeten mit staatlicher Beihilfe derartige Schulen.

Bei dem Unterricht tritt das mathematische und nuturwissenschaftliche Element sehr stark in den Vordergrund, so dafs es nicht verwunderlich ist, dafs aus diesen Instituten sehr viele junge Männer hervorgegangen sind, die später an den Universitäten in Mathematik, Physik und medizinischen Wissenschaften ihre Studien fortgesetzt haben oder auch als Ingenieure oder Offiziere in den für diese Berufe bestimmten Einrichtungen weiter ausgebildet sind. Doch nicht allein diesen Berufen führten diese Schulen ihre Zöglinge zu: auch in einer Anzahl industrieller Berufe sowie in Handel und Landwirtschaft findet man Personen, die in höheren Bürgerschulen ihren Unterricht genossen haben, wobei freilich viele, was recht zu bedauern ist, nicht den ganzen Kursus durchmachen.

Zwei grofse Mängel hafteten von Anfang an diesen Einrichtungen an. Zunächst ein nicht gut geregelter Anschlufs an die Volksschule und dadurch zugleich ein viel zu plötzlicher und zu frühzeitiger Übergang vom Klassenlehrer-System zu dem an den höheren Bürgerschulen weit durchgeführten Fachlehrersystem; besonders aber der Mangel einer geeigneten Ausbildung der Lehrer für diese Schulen.

Eine Reihe von Diplomen, welche die Berechtigung des Erteilens von Unterricht geben sollten, wurde gesetzlich festgelegt. Anfänglich hatte man bei dem kräftigen Aufschwunge dieses höheren Bürgerschul-Unterrichts zu kämpfen mit unzulänglichem Wissen bei vielen, die das Recht zum Erteilen des Unterrichts erlangten, doch dieser Übelstand wurde nach und nach beseitigt dadurch, dafs die Anforderungen, welche die Prüfungen für das Lehramt stellten, allmählich gesteigert wurden.

Von mehr Bedeutung aber war, dafs eine pädagogische Vorbildung für das Amt fehlte, wodurch öfters wissenschaftlich vorzüglich gebildete Lehrer zum Schaden für sich selbst und für die Schule, sich für den Unterricht nicht brauchbar zeigten.

Allmählich ist die Absolvierung der höheren Bürgerschulen mit fünfjährigem

Kursus als Maſsstab der Allgemeinbildung für eine Anzahl höherer gesellschaftlicher Funktionen angenommen. Bei der Regelung der Ausbildung zu dem höhern Militärdienst sowie zu anderen Beamtenstellungen wird damit Rechnung getragen.

Die Abgangsprüfung der höheren Bürgerschulen wird jährlich von einer Anzahl Kommissionen abgehalten, welche von den Präsidenten der Provinzen (Commissarissen der Koningin) ernannt werden und gewöhnlich aus Lehrern der verschiedenen Schulen bestehen. Das Examen dauert etliche Tage.

Zur Zeit ist der private höhere Bürgerschulunterricht noch nicht sehr verbreitet; seitens der Katholiken sind bereits in den Jahren 1872 zu Rolduc und 1900 zu Nymwegen katholische höhere Bürgerschulen gegründet, die in der Hauptsache demselben Programm folgten wie die öffentlichen, ergänzt durch Religionsunterricht.

Bisher sind die Versuche, für die privaten höheren Bürgerschulen, welche sich auf konfessioneller Grundlage befinden, Staatszuschüsse zu erlangen und vor allem die Höhe eines derartigen Zuschusses gesetzlich zu regeln, nicht erfolgreich gewesen. Ein darauf hinzielender vom Minister Kuyper eingebrachter Gesetzentwurf ist in der zweiten Kammer nicht zur Beratung gekommen.

Allmählich werden verschiedene höhere Bürgerschulen in zunehmendem Maſse auch von Mädchen besucht. Zwar kennt das Gesetz auch Höhere Bürgerschulen für Mädchen, aber da die Organisation derselben ganz den Vorständen überlassen ist, vorbehaltlich der Bedingungen für eventuelle Zuschüsse ist der Lehrplan meist etwas dürftiger.

Obschon verschiedene Gemeinden höhere Bürgerschulen für Mädchen errichtet haben, hat sich doch die Zahl dieser Schulen nicht stark vermehrt. Das Fehlen der Unterstützung aus der Staatskasse, abgeschlagen in einer Zeit, als die Wogen des Schulkampfes hoch gingen, hat daran mitgewirkt, während andrerseits stets mehr die Mädchen behufs weiter fortgesetzter Studien die gemischten höheren Bürgerschulen sowie die Gymnasien besuchen. Als besonderer Zweig des mittleren Unterrichts ist die Vorbereitung für verschiedene Berufe seit den letzten vierzig Jahren in zunehmendem Maſse und kräftig zur Hand genommen. Fast auf keinem Gebiet des Unterrichts hat sich in den letzten Jahren eine so kräftige Bewegung verspüren lassen.

Was in erster Linie die Landwirtschaft anlangt, so hatte das Gesetz betreffend den mittleren Unterricht die Gründung einer staatlichen Landwirtschaftschule vorgeschrieben, sofern nicht auf andere Weise dem Bedürfnis genügt würde. Die landwirtschaftlichen Schulen in der Provinz Gröningen hatten schon zu existieren aufgehört, als 1876 in Wageningen im Zentrum des Landes eine Staats-Landwirtschaftsschule errichtet ward. Diese Schule bestand aus zwei Abteilungen mit verschiedener Bestimmung: zuerst eine von einfacher Art, die sich an die Volksschule anschloſs, mit einem Kursus von drei Jahren, und einer zweiten höheren Abteilung, die als Vorbildung den Besuch einer höhern Bürgerschule mit dreijährigem Kursus verlangte und selbst von zweijährigem Kursus war, auch bestimmt für die Beamten des Forstwesens in Ostindien.

Gleichwohl wurde auf diese Weise, bei dem verhältnismäſsig geringen Besuch dieser Schulen, für die allgemeine Fachausbildung der Landwirte viel zu wenig getan. Die landwirtschaftliche Ausstellung im Jahre 1884 lieſs erkennen, daſs Erweiterung der Fachkenntnisse dringend nötig war. Eine Staatskommission, die am 18. September 1886 eingesetzt wurde, machte Vorschläge zur Verbesserung, wobei der landwirtschaftliche Unterricht gleich an erster Stelle genannt wurde.

Systematisch schritt man seit dieser Zeit weiter; Landwirtschaftslehrer und Molkereikonsulenten wurden angestellt, Versuchsfelder in verschiedenen Teilen des Landes angelegt und staatlich subventioniert, Winterkurse errichtet zunächst einfachen Charakters, oft unter Leitung von Lehrern des Volksunterrichts, die hierfür einen speziellen Ausbildungskursus durchgemacht hatten und die Qualifikation zum Unterricht in Landwirtschaftskunde besaſsen. Landwirtschaftliche Winterschulen wurden ins Leben gerufen, wie auch eine Schule für Direktoren von Molkereien. Ferner

wurde der Unterricht für den in Holland höchst bedeutenden Gartenbau vom landwirtschaftlichen Unterricht geschieden und als besonderes Fach behandelt und mit den gleichen Mitteln (Gartenbaulehrer, Gartenbaukurse, Gartenbauwinterschulen) gefördert.

Was nun den landwirtschaftlichen Unterricht in Wageningen anbelangt, so erfuhr dieser 1896 eine einschneidende Veränderung. Unter allgemeiner Leitung eines Generaldirektors wurden vier besondere Schulen organisiert, nämlich a) eine Landwirtschaftsschule mit zweijährigem Kursus für junge Leute, die einen einigermafsen ausgebreiteten Volksschulunterricht genossen hatten; b) eine gleichartige Gartenbauschule mit zweijährigem Kursus; c) eine höhere Bürgerschule mit vierjährigem Kursus; d) die Höhere Landwirtschafts- und Forstbauschule mit zweijährigem Kursus sowohl für die niederländische wie für die indische Landwirtschaft und auch bestimmt für wissenschaftlich gebildete Landwirtschaftskundige. Für letztere Schule wurden die Schüler der vierjährigen höhern Bürgerschule in Wageningen oder die von anderen fünfjährigen höhern Bürgerschulen zugelassen. Der Unterricht erstreckte sich neben den landwirtschaftlichen Studien auf Naturwissenschaften, Volkswirtschaftslehre sowie Zeichnen. Unter diesen Einrichtungen kam die Gartenbauschule nicht zur Entwicklung und wurde vor kurzem wieder aufgehoben.

Die Anstellung eines Inspektors des mittleren Unterrichts im Jahre 1892 speziell für die Aufsicht über die Landwirtschaftsschulen hatte auf die Entwicklung des Landwirtschaftsunterrichts einen günstigen Einflufs.

Auf dem Gebiete des höheren Landwirtschaftsunterrichts sind in den letzten Jahren nur zögernd einige Schritte getan worden. Während einerseits die Absicht besteht, der höheren Landwirtschaftschule in Wageningen den Charakter einer Hochschule zu geben, wurde auf der andern Seite von der Gröninger Gesellschaft für Landwirtschaft und Industrie in einem wichtigen Bericht von 1904 die Verbindung des höheren Landwirtschaftsunterrichts mit der Universität verteidigt im Anschlufs an den Bericht der oben erwähnten Landwirtschaftskommission. Die 1905 zu stande gekommene Abänderung des Gesetzes betreffend den höhern Unterricht schreibt vor, dafs der höhere Landwirtschaftsunterricht näher durch ein Gesetz geregelt werden soll.

Indessen sind schon im Jahre 1906 von dem Vereine für höheren Landwirtschaftsunterricht Vorlesungen auf dem Gebiete der Hilfswissenschaften der Landwirtschaftskunde an der Universität zu Gröningen organisiert worden.

Auch in Bezug auf den Handelsunterricht ist der letzte Teil des 19. sowie der Beginn des 20. Jahrhunderts Zeuge gewesen von einem sich einstellenden Streben nach Verbesserung. An Stelle der 1851 eingegangenen Schule von Dr. Sarphati kam in Amsterdam die öffentliche städtische Handelsschule zu stande, die später den Charakter einer 2jährigen Handelsschule, anschliefsend an die damit verbundene dreijährige höhere Bürgerschule, annahm. Eine derartige mittlere Handelsschule mit zweijährigem Kursus wurde auch errichtet zu Rotterdam, Gröningen und Utrecht, weiter in Enschede und Arnheim mit einjährigem Kursus, auch wurden in den letzten Jahren dergleiche Handelsabteilungen mit privaten Schulen, wie der katholischen höheren Bürgerschule zu Rolduc und zu Nymwegen (Canisiusschule) und mit verschiedenen bekannten von Privatpersonen errichteten Instituten, verbunden.

Gleichzeitig sind auch einzelne Institute für Tagesunterricht entstanden, die nach Absolvierung einer Volksschule eine Ausbildung für den Handel geben.

Während nun diese letzten Einrichtungen ebenso wie auch die in zunehmendem Mafse eingerichteten Handelsabendkurse (kaufmännische Fortbildungsschulen) wo hauptsächlich im kaufmännischen Rechnen, Buchführung und Korrespondenz in den verschiedenen Sprachen unterrichtet wird, als niedere Formen des Handelsunterrichts und die Handelsschulen in Amsterdam und Rotterdam usw. als mittlere Handelsschulen zu betrachten sind, hat sich in den letzten Jahren auch der Andrang zum Erteilen von höherem Handelsunterricht bemerklich gemacht. Zu diesem Zwecke ist im Jahre 1905 in Amsterdam ein Verein für fortgesetzten Handelsunterricht ins Leben gerufen, der ebenso wie ein gleichartiger Verein in Rotterdam schon im

Jahre 1905 auf diesem Gebiet tätig gewesen ist.

Hinsichtlich der Vorbereitung für Industrie und Gewerbe hat ebenfalls in den letzten vierzig Jahren eine erhebliche Verbesserung stattgefunden.

Anno 1861 wurde die erste Handwerkerschule in Amsterdam gegründet in der Absicht, auch das Baufach praktisch in der Schule zu lehren. In den folgenden Jahrzehnten nahm die Zahl dieser Schulen, meistens mit dreijährigem Kursus, anschliefsend an die Volksschule, allmählich zu.

Diese Schulen, in denen neben praktischem Zimmern, Schmieden, Malen und Tischlerarbeit auch Zeichnen gelehrt wird, neben etwas Volksschulunterricht und anderen für die praktische Ausübung der Gewerbe nützlichen Fächern, wurden anfangs vom Staate nicht finanziell unterstützt und konnten nur unter vielen Schwierigkeiten in stand gehalten werden infolge der grofsen Kosten, welche mit diesem Unterricht verbunden sind. Seitdem nun ebenfalls 1891 hierfür Staats- und auch regelmäfsige provinziale und gemeindliche Zuschüsse flüssig gemacht sind, ist die Einrichtung desselben kräftig gefördert. Besonders ist dies der Fall geworden, seit 1899 ein Inspektor für diesen Unterricht angestellt ist, so dafs kein Jahr vergeht, ohne dafs eine bedeutende Zahl solcher Schulen entsteht. Es gibt keine Provinz, die nicht deren eine oder mehrere besitzt.

Neben diesen Schulen haben in den letzten Jahren ebenfalls kräftig, besonders infolge staatlicher Unterstützung, die Abendzeichenschulen, die in einer grofsen Anzahl von kleineren und gröfseren Gemeinden nach und nach eingerichtet sind, zugenommen. Für spezielle Fächer aufser dem Baufach, wie Typographie, Schneiderei, Schuhmacherei u. dergl. hat sich in den letzten Jahren der Kreis der Interessenten stets vergröfsert. Die verschiedenen Schulen pflegen durch alljährliche Ausstellungen die Resultate ihres Unterrichts bekannt zu machen.

Eine Ausbildung zu höheren Stellungen in der Industrie wird erlangt in der in 1861 errichteten und reorganisierten Industrieschule zu Enschede mit 2—3jährigem Kursus, der sich an den 3jährigen Kursus der höheren Bürgerschule anschliefst. Diese Schule wendet sich mehr auf das Gebiet der Textilindustrie, während die Schule für Maschinisten in Amsterdam, welche junge Leute ungefähr gleichen Bildungsgrades ausbildet, hauptsächlich für die Schiffahrt, aber auch für die Zuckerindustrie in den Kolonien, tüchtige Teckniker heranbildet. Der mittlere technische Unterricht, den diese Einrichtungen in den Niederlanden repräsentieren, läfst noch viel zu wünschen und zu ergänzen übrig. Ein darauf hinzielender Antrag vom Minister Kuyper, eine mittlere technische Schule (Technikum) einzurichten, ist nicht zur Beratung gekommen. Den höheren technischen Unterricht findet man seit 1842 an der königlichen Akademie für bürgerliche Ingenieure zu Delft, 1863 verändert in die polytechnische Schule und 1905 zur technischen Hochschule erhoben und dem höheren Unterricht untergeordnet. Dieses Institut hat sich allmählich kräftig entwickelt und besonders in den letzten Jahren wird es uneingeschränkt von Staatsmitteln mit allem Erforderlichen versehen, so dafs an ihm die Ausbildung von Ingenieuren auf jedem Gebiet stattfindet.

Für dieses Institut haben in den letzten vierzig Jahren die höheren Burgerschulen mit fünfjährigem Kursus die eigentlichen Vorbereitungseinrichtungen gebildet, da die Abgangsprüfung der 5klassigen höheren Bürgerschulen tatsächlich die Zulassungsprüfung für die Polytechnische Schule ersetzte. Der Unterricht der höheren Bürgerschulen hat davon den Einflufs nachhaltend erfahren.

12. Der höhere Unterricht ist 1896 beschränkt geblieben auf den Unterricht an den Universitäten und die Vorbereitung dazu in den Gymnasien.

Die Gymnasien sind im Gesetz jetzt bezeichnet als Institute von 6jährigem Kursus. Wennschon das Studium der klassischen Sprachen Hauptsache blieb, so wurde doch mehr als vor Zustandekommen des Gesetzes dem neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht Aufmerksamkeit zugewendet. Der Unterricht ist während der ersten vier Jahre für alle künftigen Studenten derselbe. Im fünften und sechsten Jahr wird das Studium für die, welche Theologie, Jura oder Philologie, ein anderes als für die, welche Naturwissenschaften oder Medizin studieren wollen.

Für die einen tritt der Unterricht in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern dann in den Hintergrund und der Unterricht in Lateinisch und Griechisch sowie in der alten Geschichte in den Vordergrund; bei der andern Gruppe ist das Umgekehrte der Fall. Die Abgangsprüfung ist für beide Gruppen verschieden. Allmählich hat sich kräftig das Streben bemerkbar gemacht, auch den höheren Bürgerschulen dieselbe Bedeutung für die Vorbereitung zum Studium auf der Universität, wenigstens hinsichtlich Naturwissenschaften und Medizin zuzuerkennen, bis jetzt jedoch ohne Erfolg.

Das Studium an den Universitäten steht jedem frei, doch um die Examina daselbst ablegen zu können, mufs das Abiturientenexamen am Gymnasium bestanden sein oder ein dem gleichstehendes »Staatsexamen« vor einer alljährlich zu ernennenden Kommission. Die Abgangsprüfungen an den Gymnasien werden von den Lehrern unter Aufsicht einer Kommission von drei Staatsdelegierten, in der Regel Universitätsprofessoren, abgenommen. Es ist nicht zu verkennen, dafs zufolge dieser Bestimmungen und der Einschränkung der Anzahl Gymnasien, vereint mit einer besseren finanziellen Versorgung der anderen (meist kommt die Hälfte der Kosten zu Lasten des Staates) sowie die Forderung ausreichender Befugnisse für das Lehrerpersonal, die Vorbereitung der an den Universitäten Studierenden besser geworden ist, so dafs die Klagen, die um die Mitte des 19. Jahrhunderts noch so mannigfach waren, zur Zeit verstummt sind.

Auch für die öffentlichen Gymnasien bestehen hinsichtlich des Charakters des Unterrichts dieselben Bestimmungen wie sie für den ganzen übrigen öffentlichen Unterricht gelten. Religionsunterricht wird nicht erteilt.

Nach und nach sind nun auch von katholischer und konfessionell protestantischer Seite verschiedene private Gymnasien errichtet.

1898 ist an Privat-Gymnasien, die dafür in Betracht kamen, das Recht verliehen, unter Aufsicht von denselben Kommissionen wie für die öffentlichen Gymnasien bestehen, ihre eigenen Lehrlinge zu examinieren; zudem wurde ihnen 1905, wenn sie zugleich gewissen Bedingungen entsprechen, ein ansehnlicher Zuschufs aus der Staatskasse zuerkannt, ungefähr in derselben Höhe, wie den öffentlichen Anstalten gewährt wird.

Die Schwierigkeiten, die sich bei der Regelung des höheren Unterrichts ergaben, und das Zustandekommen des Gesetzes verschoben haben, lagen speziell bei der Regelung der Universitäten und zwar der Regelung der theologischen Fakultät. Seitdem der Staat sich ganz vom kirchlichen Gebiet zurückzog und die Vorschriften der Verfassung das mit sich brachten, drang der Gedanke durch, dafs von einer eigentlichen theologischen Fakultät, gar selbst niederländisch-reformiert, keine Rede mehr sein konnte und die Universitäten nichts anderes aufnehmen konnten als das Studium der Religionswissenschaften im allgemeinen, welches, sei es als eine besondere Fakultät, sei es in der literarischen Fakultät, aufgenommen werden konnte.

Gleichwohl trat diese Folge der Scheidung von Kirche und Staat nicht ein. Das Gesetz nahm die Fakultät der Theologie (»Godgeleerdheid«) als wissenschaftliches Studium wieder auf und schuf zugleich das Institut der kirchlichen Professoren, welche die niederländisch-reformierte Kirche für Rechnung des Staates an den staatlichen Universitäten anstellen konnte. Für die Vorbereitung von Predigern der übrigen Kirchen in Seminaren werden von Staats wegen gleichfalls Zuschüsse gewährt.

Die Zahl der Fakultäten ist also an den niederländischen Universitäten fünf geblieben. Die Naturwissenschaften bilden ebenso wie die literarischen Wissenschaften eine eigene Fakultät.

Während die Zahl der staatlichen Universitäten auf drei erhalten blieb (die Universitäten zu Leyden, Utrecht und Gröningen), wurden der städtischen Universität zu Amsterdam dieselben Rechte hinsichtlich der von ihr zu verleihenden Grade zuerkannt. Unter der Wirkung des neuen Gesetzes wurde allmählich die Zahl der Professoren und anderen Dozenten der Universitäten bedeutend verstärkt und das Unterrichtsmaterial, Laboratorien usw. beträchtlich verbessert.

Ebenso wurde die finanzielle Position der Professoren gegen früher erheblich

verbessert; die staatlichen Universitäten kennen nicht mehr die Kollegiengelder für die Professoren sondern feste Gehälter, welche nach 5- und 10 jähriger Dienstzeit steigen. Aufserordentliche Professoren an den Staatsuniversitäten gab es nach dem Gesetz von 1876 nicht. Dagegen konnten aufser den Professoren Lektoren angestellt und Privatdozenten zugelassen werden.

Die eigentümlichen Verhältnisse auf religiösem Gebiet, Spaltungen, die sich in der niederländisch-reformierten Kirche zeigten, führten zur Errichtung einer sog. freien Universität in Amsterdam, unter Leitung der Reformierten, besonders Dr. Kuyper, Dr. Woltjer u. a. An dieser Universität, die aus drei Fakultäten (Theologie, Philologie, Rechtswissenschaften) besteht, amtierte anfangs nur eine sehr kleine Zahl von Professoren. Dennoch hat sich dieses Institut, von der Opferwilligkeit vieler in Stand gehalten, ausbreiten können.

Im Jahre 1905 wurde — praktisch nur von Bedeutung für diese Universität — im Gesetz bestimmt, dafs den Graden der freien oder privaten Universitäten, sofern diese gewissen Vorschriften entsprechen, dieselben Rechtsfolgen verliehen werden könnten wie denen der staatlichen Universitäten sowie der städtischen Universität zu Amsterdam. Zugleich erhielten sie das Recht auf einen gewissen Staatszuschufs.

Durch dasselbe Gesetz haben Vereine, Stiftungen oder Korporationen das Recht erlangt, unter gewissen Bedingungen besondere Professoren an den Universitäten anzustellen, denen von Senat und Fakultät Sitz verliehen werden kann und denen nach näheren Vereinbarungen auch Mitbenutzung der akademischen Sammlungen sowie Laboratorien und auch das Abnehmen von Examen zugestanden werden kann.

Weiter können seitens Vereinigungen Vorlesungen unter gewissen Bedingungen an den Universitäten gehalten werden, wobei ebenfalls die Verfügung über die Sammlungen und Lokalitäten erteilt werden kann.

Schliefslich hat man die Anstellung von aufserordentlichen Professoren wieder ermöglicht und findet dieselbe bereits statt in verschiedenen Fächern, für welche nach den Bestimmungen des Gesetzes kein etatsmäfsiger Professor angestellt werden braucht. Mifsbräuche, welche vor 1876 auf diesem Gebiete vorkamen, scheint man jetzt weniger zu befürchten, obgleich sie nicht immer zu vermeiden sind.

Die gleichen Bestimmungen, wie für die Universitäten gelten auch für die technische Hochschule. Auch an dieser ist der Besuch der Vorlesungen frei — vorbehaltlich natürlich gewisser finanziellen Bedingungen —, allein die Teilnahme an die Prüfungen ist nur solchen Studenten zugängig, die die Abgangsprüfung der höheren Bürgerschulen mit 5 jährigen Kursus, das Abiturientenexamen der Gymnasien, soweit es Mathematik und Naturwissenschaft betrifft oder das »Staatsexamen« abgelegt haben.

Auf dem ganzen Gebiete des höheren Unterrichts läfst sich kräftige Entwicklung seit den letzten dreifsig Jahren verspüren, nachdem stets mehr seinen Bedürfnissen Rechnung getragen wird.

Erst in jüngster Zeit werden in den Niederlanden mit dem Unterricht, der als University-Extension auswärts bekannt geworden ist, Versuche angestellt. Die Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen kann auf diesem Gebiete auf einige gelungene Versuche hinweisen. Auf dem Gebiete der Handelswissenschaften und auf dem der Landwirtschaftswissenschaften begegnet man lebhaftem Interesse an höheren Kursen, als sie die mittlere Schule bieten kann und für ein reiferes Alter, als in der mittleren Schule Unterricht findet. Es scheint, dafs nach und nach auch die Universitätsprofessoren stets mehr durchdrungen werden von dem grofsen Nutzen, den verständig geleitete Tätigkeit haben kann nicht allein auf diesem Gebiete, sondern auf dem der Wissenschaften im allgemeinen. In diesem Lande, wo seit langerer Zeit durch einen guten mittleren und höhern Unterricht die Entwicklung im allgemeinen beträchtlich zugenommen hat, versprechen die Bestrebungen um in den gebildeten Schichten der Bevölkerung zum wissenschaftlichen Studium anzuregen gute Erfolge.

II. Teil. Der gegenwärtige Zustand des Schulwesens.*) A. Vorbereitender Unterricht. Kleinkinderschulen (Bewaarscholen oder Fröbelschulen, der

*) Die Bevölkerung Hollands belief sich am 31. Dezember 1904 auf 5 509 659.

Name »Kindergarten« ist in Holland nicht gebräuchlich.) Gesetzliche Regelung fehlt.

1. Kleinkinderschulen gab es 1904 in 540 Gemeinden; es bestanden 152 öffentliche und 996 private Schulen. In den öffentlichen Schulen gaben 3 Lehrer, 353 Lehrerinnen und 719 Helferinnen Unterricht an 16 580 Knaben und 10 683 Mädchen, in den privaten Schulen gaben 50 Lehrer 1360 Lehrerinnen und 1512 Helferinnen Unterricht an 50 268 Knaben und 44 357 Mädchen.

Das Lebensalter, in welchem Kinder Aufnahme finden, liegt zwischen 2 und 6 Jahren; meist werden sie im Alter von drei Jahren aufgenommen. Vielerorts kann die Aufnahme täglich stattfinden. Älter als 6 Jahre sind in den öffentlichen Schulen 7 334 Kinder und in den privaten Schulen 16 203 Kinder.

Das Gesetz betreffend den Volksschulunterricht scheidet diejenigen Einrichtungen, die keine Kinder älter als 6 Jahre aufnehmen und ausschliefslich vorbereitenden Unterricht erteilen, aus; gleichwohl unterliegen die Schulen der Aufsicht des Volksschulunterrichts. Die Inspektion für Volks-Gesundheitswesen kann erforderlichenfalls die Schullokalitäten als ungeeignet erklären.

Die Gesamtkosten dieses Unterrichts lassen sich nicht angeben.

Unter den privaten Kleinkinderschulen gibt es mehr als 300 katholische, welche meist von Ordensschwestern verwaltet werden und die häufig mit Volksschulen oder Nähschulen verbunden sind. Weiter gibt es 79 Schulen, welche von der Gesellschaft zum allgemeinen Nutzen eingerichtet und Kindern jeglicher Religion zugänglich sind. Schliefslich gibt es auch viele von konfessionell protestantischen Vereinigungen errichtete Schulen. Mit den Lehrerinnen-Ausbildungsschulen in Leyden, Amsterdam und Rotterdam sind Übungsschulen verbunden. Es gibt eine grofse Zahl Normalkurse für Lehrerinnen und Helferinnen, jedoch steht vielleicht nicht mehr wie ein Viertel der Schulen unter gut ausgebildeter Leitung. Die Gehälter der Lehrerinnen und Helferinnen sind im allgemeinen sehr niedrig.

B. Volksschul-Unterricht. Gesetz vom 17. August 1878; zuletzt geändert im Jahre 1905.

2. Unter Volksschulunterricht wird verstanden der Unterricht in: a) Lesen, b) Schreiben, c) Rechnen, d) Elemente der holländischen Sprache, e) Elemente der vaterländischen Geschichte, f) Elemente der Geographie, g) Elemente der Naturlehre, h) Singen, i) Anfangsübungen im Freihandzeichnen, j) Frei- bezw. Ordnungsübungen des Turnens, k) nützliche Handarbeiten für Mädchen (Nähen, Stricken usw.).

Neben oben genannten Fächern kann Unterricht erteilt werden in l) Elemente der französischen Sprache, m) Elemente der hochdeutschen Sprache, n) Elemente der englischen Sprache, o) Elemente der allgemeinen Geschichte, p) Elemente der Mathematik, q) Freihandzeichnen, r) Elemente der Landwirtschaftskunde r bis), Elemente der Gartenbaukunde, s) Turnen, t) Feinere Handarbeiten für Mädchen (Sticken usw.).

Wo ein Bedürfnis nach Erweiterung des gewöhnlichen Volksschulunterrichts (a—k) mit einem oder mehreren der Fächer unter l bis t sich geltend macht, sind die Gemeinden verpflichtet für dessen Befriedigung zu sorgen. Bleiben sie säumig in der Errichtung einer hinreichenden Zahl Schulen oder in ausreichender Erweiterung des Unterrichts, so kann der ständige Ausschufs der Provinzial-Staaten Zwang gegen sie anwenden.

Verschiedene Beschlüsse der Gemeindeverwaltungen sind im allgemeinen der Genehmigung von Seiten dieses Kollegiums unterworfen.

Die Anzahl der öffentlichen Volksschulen betrug 1904 3241, hierzu kommen 1630 private Schulen, von denen nur 195 keinen Staatszuschufs erhalten. Insgesamt sind es also 4871 Schulen.

Aufser den Fächern unter a bis k (in vielen privaten Schulen fällt j aus) wird noch in der nachstehend angegebenen Anzahl Schulen zugleich Unterricht in dem Fache, das durch den dahintergesetzten Buchstaben angedeutet ist, erteilt, wobei zu beachten ist, dafs manche Schulen zwei oder mehr Fächer hinzugenommen haben:

1038 l, 596 m, 430 n, 443 o, 430 p, 574 q, 17 r, 530 s, 271 t.

Am 15. Januar 1905 betrug die Anzahl der Schüler in den öffentlichen Schulen:

312 145 Knaben und 254 319 Mädchen, in den privaten Schulen: 120 489 Knaben und 158 143 Mädchen.

Die Anzahl der Kinder unter 6 Jahren betrug in den öffentlichen Schulen: 6064 Knaben und 5483 Mädchen, in den privaten Schulen: 2366 Knaben und 2278 Mädchen, während die Anzahl der Kinder über 12 Jahre belief: in den öffentlichen Schulen: 55 357 Knaben und 39 605 Mädchen, in den privaten Schulen: 22 441 Knaben und 25 543 Mädchen.

3. Der Schulbesuch wird jetzt gefördert durch das Schulpflichtgesetz vom 7. Juli 1900, das am 1. Januar 1901 in Kraft getreten ist.

Die Schulpflicht beginnt spätestens, wenn das Kind 7 Jahre alt ist und umfafst einen Schulbesuch von etwa sechs Jahren.

Zu Zwecken des Land- oder Gartenbaues, der Torfmacherei, der Viehhalterei und Viehwartung kann Kindern von mindestens 10 jährigem Alter seitens des Schulinspektors für höchstens 6 Wochen Dispensation erteilt werden. Im Jahre 1904 wurden an derartigen Dispensationen erteilt: 39 803.

Im Jahre 1903, dem letztbekannten kamen an versäumten Schultagen auf je 10000 zusammen 639, worunter auch die gesetzlichen Dispensationen.

Die Bestrafung wegen Übertretungen dieses Gesetzes ist recht schwach und die Berechtung umständlich; der Zweck des Gesetzes wird dadurch nicht völlig erreicht.

Hauptsächlich werden daneben die folgenden Mafsregeln getroffen, um den Schulbesuch zu fördern.

Seitens verschiedener Gemeinden und Vereinigungen werden behufs Ernährung und Bekleidung von Schulkindern Unterstützungen gegeben, um ein in der Armut beruhendes Hindernis nach Möglichkeit zu beseitigen.

Weiter gibt es vom Staate, den Gemeinden und Provinzen subsidiierte Vereine, die es den Schiffern ermöglichen sollen, ihre Kinder während der Schuljahre die Schule besuchen zu lassen. In einigen Gemeinden sind speziell für Schifferskinder besondere Klassen eingerichtet.

Auch werden Bewahranstalten für sehr jugendliche Kinder seitens verschiedener Vereinigungen bisweilen mit Beihilfe der Gemeinden unterstützt oder gegründet.

Unentgeltlich erhielten Unterricht 248 868 Schüler der öffentlichen und 61 439 der privaten Schulen.

Der Fortbildungsunterricht (herhalingsonderwys) wird in jeder Gemeinde mindestens in 96 Stunden pro Jahr erteilt. Derselbe umfafst mindestens vier Lehrfächer, von denen jedenfalls zwei dem gewöhnlichen Unterricht entnommen sind.

Die Verpflichtung, diesem Unterricht beizuwohnen, ist in der zweiten Kammer im Jahre 1900 mit ganz knapper Mehrheit abgelehnt worden.

Fortbildungsunterricht wurde im Jahre 1904 in 910 Gemeinden erteilt. Die Zahl der Schüler betrug am 15. Januar 1905 in den öffentlichen Schulen 21 538 Knaben und 9654 Mädchen, in den privaten Schulen (einschliefslich 590 Knaben und 227 Mädchen in von Gemeinden subventionierten Schulen) zusammen 3920 Knaben und 1209 Mädchen.

Die Teilnahme an dem Fortbildungsunterricht ist nicht grofs. Wo sich Gelegenheit dazu bietet, geben sehr viele dem Fachunterricht den Vorzug.

5. Um an einer Volksschule Unterricht erteilen zu dürfen, bedarf es eines Fähigkeitszeugnisses sowie eines Zeugnisses über gute Führung. Das letztere wird vom Bürgermeister des Wohnortes ausgestellt.

Das Lehrerdiplom kann in einem Alter von mindestens 18 Jahren erlangt werden durch ein Examen, das vor einer Kommission von Schulinspektoren, die sich von Examinatoren beistehen lassen können, abzulegen ist. Das Examen umfafst die Fächer des gewöhnlichen Volksunterrichtes und die Grundzüge der Unterrichts- und Erziehungslehre.

Die Qualifikation zum Hauptlehrer wird erlangt durch ein Examen, das vor einer besonders ernannten Kommission abzulegen ist, wenn der Inhaber des Lehrerdiploms mindestens zwei Jahre praktisch unterrichtet hat. Das Examen erstreckt sich auf die Fächer a—g, o und q aus dem Gesetz betreffend den Volksschulunterricht sowie auf die Methode von Unterricht und Erziehung.

Derjenige, welcher die Qualifikation zum Hauptlehrer besitzt und mindestens 23

Jahre alt ist, kann als Schulvorstand angestellt werden. (Hoofd der school.)

Zur Erlangung des Fähigkeitszeugnisses für die Fächer j, k, l, m, n, p, r, r bis und s bedarf es eines besondern Examens, das nur von den Besitzern der Lehrerqualifikation abgelegt werden kann.

6. Das Gesetz enthält für die Mindestzahl Lehrer im Verhältnis zur Schülerzahl, einen Maſsstab, der aus nachstehender Tabelle ersichtlich ist. Hierzu ist zu bemerken, daſs, sobald die Schülerzahl eine gewisse Höhe erreicht hat, auſser dem Schulvorsteher noch ein Stellvertreter für diesen vorhanden ist mit denselben Fähigkeitszeugnissen und der mindestens 23 Jahre alt ist.

Schülerzahl	Schulvorstand Qualifikation zum Hauptlehrer Alter mindestens 23 Jahre	Lehrer mit Qualifikation zum Hauptlehrer Alter mindestens 23 Jahre	Sonstige Lehrpersonen Qualifikation zum Hauptlehrer nicht erforderlich Alter mindestens 18 Jahre
bis 40	1	—	—
41—90	1	—	1
91—145	1	—	2
146—200	1	—	3
201—255	1	1	3
256—310	1	1	4
311—365	1	1	5
366—420	1	1	6
421—475	1	2	6
476—530	1	2	7
531—585	1	2	8

Für je weitere 55 Schüler 1 Lehrer mehr. Die Anzahl der Schüler darf in den öffentlichen Schulen nur in Ausnahmefällen die Zahl 600 überschreiten. Maſsgebend ist die Anzahl der Kinder am 15. Januar des Jahres.

Am 31. Dezember 1904 betrug die Zahl der Schulvorstände an öffentlichen Schulen 3208, worunter 68 Frauen, und an privaten Schulen 1628, worunter 512 Frauen. Lehrer gab es an öffentlichen Schulen 12432 sowie 4594 Frauen, und an privaten Schulen 6175, worunter 3162 Frauen. Einige Schulvorstände stehen an der Spitze von zwei Schulen, die zusammen gehören. Die Zahl der Seminaristen, die unter Aufsicht von Lehrern tätig sind, belief sich an öffentlichen Schulen auf 2194, worunter 1463 weibliche, und an privaten Schulen auf 1005, worunter 537 weibliche.

7. Obschon ein jeder, wo er auch seine Kenntnisse erlangt haben möge, den Befähigungsnachweis erhalten kann sobald er das Examen abgelegt hat, so wird doch der gröſste Teil der Lehrer an den Ausbildungsanstalten, die sich wiederum in öffentliche und private scheiden, ausgebildet.

Die Ausbildung geschieht

a) In Seminaren. Es gibt jetzt sieben staatliche Seminare, darunter eins für Mädchen. Diese Schulen haben einen vierjährigen Kursus und nehmen junge Leute auf im Alter von 14 bis 15 Jahren, die ein Examen genügend bestanden haben, das sich auf die Fächer des gewöhnlichen Volksschulunterrichts erstreckt. In den Seminaren wird unterrichtet in Holländischer Sprache und Literatur, Schreiben, Geschichte (vaterländische und allgemeine), Geographie, Rechnen, Naturgeschichte, Singen und Musik, Erziehung und Unterricht, Freihandzeichnen, Mathematik, Turnen, französische Sprache, hochdeutsche Sprache, Gesundheitslehre. Ferner: in zwei Schulen englische Sprache, in zwei Schulen Gartenbau und Landwirtschaftskunde, im Lehrerinnenseminar weibliche Handarbeiten sowie in drei Seminaren für Knaben Handfertigkeits-Unterricht. In Folge der gesetzlichen Abtrennung der drei Unterrichtsgebiete findet man im Personal der Seminare keine akademisch gebildeten Lehrer.

Die Zahl der Schüler an den Staats-Seminaren betrug im Jahre 1904 578 wovon 85 Mädchen; von diesen Schülern erhielten 140 staatliche Zuschüsse.

Mit diesen Seminaren sind Übungsschulen verbunden zwecks praktischer Übungen der Schüler des 3. und 4. Lehrjahres. Diese Schulen haben einen besondern Vorstand, der Lehrplan, Schulzeit, Ferien usw. gemeinsam mit dem Direktor oder der Direktorin des Seminars feststellt.

Weiter gibt es noch drei städtische Seminare, von denen eins für Lehrerinnen, insgesamt im Jahre 1904 mit 48 männlichen und 260 weiblichen Zöglingen, endlich noch 34 private, zum groſsen Teile katholische mit 508 männlichen und 1360 weiblichen Schülern.

b) Normalunterricht. Eine zweite einfachere Ausbildungsform ist die des Normalunterrichts.

Der Kursus dieser Normalschulen ist vierjährig, mit ihnen kann eine vorbereitende Klasse verbunden werden.

Der Unterricht erstreckt sich auf die Fächer, in denen beim Lehrerexamen geprüft wird, sowie auf Gesundheitslehre; bei den mehr ausgebreiteten Normalkursen wird auch Unterricht in einer fremden Sprache sowie in Mathematik erteilt.

Die Zahl der Unterrichtsstunden beträgt in den verschiedenen Klassen 9, 9, 12 und 13 für die einfache Form und 11, 13, 15 und 16 für die ausgebreitetere Form.

Der Unterricht wird gewöhnlich erteilt von Lehrern der Schulen, die sich in den Orten, wo der Normalunterricht gegeben wird oder in der Umgebung davon, befinden. Er mufs also aufserhalb der üblichen Schulstunden stattfinden, des Abends, oder an den freien Nachmittagen oder an dem in vielen Schulen freien Samstag.

Die künftigen Lehrer üben sich in den letzten zwei Jahren ihres Studiums praktisch in den Volksschulen. Viele von ihnen erhalten vom Staate einen Zuschufs als Vergütung für ihre Studienkosten.

Am Jahresschlufs 1904 gab es 40 gewöhnliche und 56 ausgebreitete staatliche Normal-Schulen, durch die 1202 männliche und 1614 weibliche Zöglinge ausgebildet wurden.

Sowohl den privaten Normal-Schulen als auch den städtischen, die alle in Bezug auf ihre Einrichtung freie Hand haben, wird ein Staatsbeitrag gegeben, ebenso wie auch den Schulvorständen, die Lehrer ausbilden, sofern die Ausbildung mindestens 2 Jahre stattgefunden hat und gewissen Bedingungen entsprochen wird. Der Beitrag wird berechnet nach der Zahl der Lehrlinge, welche die Qualifikation zum Lehrer erlangen. Es läfst sich darum die Zahl der Schüler an privaten Normalschulen und derjenigen, die von Schulvorständen ausgebildet werden, nicht genau angeben.

Eine gewisse Anzahl von Lehrern mufs sich noch stets durch eigene Übung, vielleicht unterstützt durch Privatstunden, durch Unterricht vermittelst Korrespondenz oder durch Studium von Fachblättern, weiter fortbilden. Zwecks Ausbildung zur Befähigung für Landwirtschafts- und Gartenbaukunde wurden in 1904 20 Kurse gehalten, an denen anfänglich 295, am Schlusse 236 Personen teilnahmen, während im Jahre 1904 38 Vorbereitungskurse mit 1097 männlichen und 486 weiblichen Teilnehmern für das Hauptlehrerexamen abgehalten wurden.

Für weitere Entwicklung der Lehrer wird ferner Sorge getragen durch von den Schulinspektoren geförderte Lehrerversammlungen, sowie durch Einrichtung von Arrondissementsbibliotheken, 115 an der Zahl, mit 51 986 Büchern im Jahre 1904.

8. Von einigen Ausnahmen beim nicht subsidiierten Unterricht abgesehen ist jetzt das Mindest-Jahreseinkommen durch Gesetz festgelegt und zwar sowohl für die Lehrer im öffentlichen als auch im privaten Unterricht, da die Mindestsätze auch für die letzteren gelten, wenn der Unterricht vom Staate unterstützt wird.

Aus der nachfolgenden Tabelle sind diese Mindestgehälter ersichtlich. Die Gemeinden werden, was die Gehälter der Schulvorstände anbelangt, in vier Kategorien nach der Klassifikation in der Personalsteuer eingeteilt. Die Gemeinden A sind meist kleinere Ortschaften, B gröfsere Dörfer und kleine Städte, C mittelgrofse Städte und D die grofsen Städte.

Anzahl der Dienstjahre	Vorstände von Schulen in den Gemeinden				Lehrer mit der obligatorischen Qualifikation zum Hauptlehrer	Lehrer mit der nicht obligatorischen Qualifikation zum Hauptlehrer	Lehrer ohne obligatorische Qualifikation zum Hauptlehrer
	A	B	C	D			
0—4	750	850	950	1050	700	600	500
5—9	800	900	1000	1100	750	650	550
10—14	850	950	1050	1150	800	700	600
15—19	900	1000	1100	1200	850	750	650
20 u. mehr	950	1050	1150	1250	900	800	700

Hinzu kommt für den Schulvorstand freie Wohnung und Garten und für die Verheirateten oder Witwer mit Kindern mindestens 50 Gulden Wohnungsgeldzuschufs wenn sie älter als 28 Jahre sind.

Ferner erhalten die Lehrer — sowohl

die vom privaten als öffentlichen Unterricht — Pensionen vom Staate bei Invalidität nach mindestens 10 jähriger Dienstzeit, und weiter im 65. Lebensalter nach 40 Dienstjahren. Das Ruhegehalt beträgt für jedes Dienstjahr $^{1}/_{60}$ des letztbezogenen Salärs bis zum Maximum von zwei Dritteln. Die Lehrer tragen hierzu 2 % ihres Salärs pro Jahr bei, sowie 5 % in den Staatsfonds für Witwen- und Waisenpensionen. Die Bezüge betragen für die Witwen $^{28}/_{80}$ des Salärs bis zum Maximum von 690 Gulden, und für jedes Kind unter 18 Jahren $^{28}/_{820}$ bis zum Maximum von $^{28}/_{80}$, gleichfalls indes nicht mehr zusammen als 690 Gulden.

Bei Entlassung nicht auf Antrag erhält der in öffentlichem Dienste stehende Lehrer ein Wartegeld, das sich nach den Dienstjahren richtet und wozu der Staat einen Teil beiträgt.

Den Lehrern im öffentlichen Schuldienst ist durch Gesetz verboten, neben dem Lehramt einen Neben-Erwerb auszuüben oder in ihrer Wohnung von Hausgenossen ausüben zu lassen oder Ämter und Stellungen zu bekleiden, vorbehaltlich Dispensation seitens der Provinzial-Regierung.

Die Mindestsätze der Gehälter werden an verschiedenen Orten überschritten.

Die Anstellung der Lehrer des öffentlichen Unterrichts geschieht seitens der Gemeinderäte auf Vorschlag des Schöffenkollegiums nach Beratung mit dem Arrondissementsschulinspektor oder, wenn es sich um den Schulvorstand handelt, mit dem Distriktsschulinspektor. Bei Anstellung von Lehrern wird auch der Bericht des Schulvorstands eingeholt.

Über Entlassung von Lehrern beschliefst der Gemeinderat; der Beschlufs unterliegt der Genehmigung seitens des ständigen Ausschusses der Provinzial-Staaten.

9. Der Lehrplan der öffentlichen Schule wird vom Schulvorstand aufgestellt; er unterliegt der Genehmigung des Schöffenkollegiums sowie des Distrikts-Schulinspektors. Besteht unter letzteren Autoritäten Meinungsverschiedenheit, so entscheidet der Minister des Innern.

Zum Behufe des Religionsunterrichtes werden die Lokalitäten geheizt und erleuchtet zur Verfügung der Geistlichen gestellt.

Was den privaten subsidierten Unterricht betrifft, so wird dessen Lehrplan nur dem Schulinspektor zur Kenntnisnahme mitgeteilt. Im grofsen und ganzen wird den Schulvorständen eine sehr grofse Freiheit gelassen hinsichtlich der Wahl der Lehrmittel und der Einrichtung des Unterrichts.

Einförmigkeit ist in den niederländischen Schulen weitab zu suchen. Glücklicherweise kann die Individualität des Lehrers zu ihrem Recht kommen.

Dem Klassenlehrer ist im Gesetz kein, durch Usus und örtliche Verordnungen dagegen ein allmählich zunehmender Einflufs auf den Gang der Angelegenheiten zugestanden.

Es liegt auf der Hand, dafs der Unterricht je nach dem Lehrer und dem Kreise, aus dem die Schüler genommen werden, sehr verschieden ist.

Fortschritt ist aber auf dem Gebiet eines jeden Lehrfaches sowie auch des gegenseitigen Zusammenhanges im Unterricht zu beobachten. Bei der grofsen Zahl der Fächer ist es schwierig in vielen Schulen des platten Landes alle Fächer zur Geltung kommen zu lassen. Tatsächlich war jahrelang der Unterricht im Zeichnen sowie in der Naturlehre und selbst in Geschichte in vielen Schulen gering, der in Frei- und Ordnungsübungen des Turnens gleich Null. Seit Einführung der Schulpflicht ist darin kräftige Besserung zu verspüren.

Auch bessere Ansichten über die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts in die Ausbildung gewinnen nach und nach Feld. Die Zahl der Schulen, in denen diese Arbeit als Lehr- und Erziehungsmittel Anwendung findet, ist noch gering; jedoch ruht der Verband für den Unterricht in Handfertigkeit nicht, das Interesse dafür zu wecken und Lehrerkurse dafür zu organisieren, während die Seminare bereits beginnen, Lehrer für die Volksschule zu liefern, die auf diesem Gebiete nicht mehr Fremdlinge sind.

Nicht geringe Schwierigkeit liefert oft der Unterricht in den Handarbeiten für Mädchen in den gemischten Schulen, welche besonders an kleineren Orten Regel sind. Dieser hervorragend nützliche Unterricht mufs deswegen oft aufserhalb der gewöhnlichen Schulstunden erteilt werden. Ein anderer Fehler besonders in den Volksschulen, welche für höhere Bürgerschulen

und Gymnasien vorbereiten ist, dafs der Unterricht noch zu oft zu eilig und zu schnell emporgeschraubt wird und dadurch vielfach seine erzieherische Wirkung verliert. Man stöfst da nicht selten auf ein viel zu frühes Anfangen mit einer fremden Sprache. In Lehrerkreisen trifft man im allgemeinen reges Interesse an für die Fachliteratur auch die des Auslandes, während auch die holländische Fachliteratur blühend ist und umfangreich. Der allgemeine Zustand des Volksschulunterrichts ist günstig.

Es ist nicht möglich, die Resultate dieses Unterrichts in Zahlen auszudrücken. Die Ziffern der Rekrutenprüfungen bedeuten wenig, sie hängen zudem noch zusammen mit der Zeit, wo die Schulpflicht noch nicht bestand; sie beschränken sich auf Lesen und Schreiben und konstatieren, dafs die Zahl der Analphabeten im Jahre 1904 noch 2,1 % betrug.

10. Wie aus den oben angeführten Zahlen (S. 257) ersichtlich, macht der private Unterricht einen ansehnlichen Teil im Niederländischen Schulwesen aus und wird ebenso wie die Ausbildung der Lehrer an diesen Schulen kräftig vom Staate unterstützt.

Hinsichtlich der privaten Volksschulen ist Regel, dafs der Staat die Mindestsätze der Lehrer, die in Gemäfsheit des Gesetzes vorhanden sein müssen, vergütet; aufserdem, wenn mehr Lehrer da sind, einen Betrag, der allein bei kleinen Schulen mit weniger als 40 Schüler für einen Lehrer das volle Minimum beträgt, aber sonst geringer ist als das Minimum und nur für eine beschränkte Anzahl Lehrer darüber hinausgeht. Ferner gibt der Staat einen jährlichen Betrag für Baukosten.

Die privaten Schulen, welche auf solche Weise unterstützt werden, müssen von Anstalten oder Vereinigungen verwaltet werden, und mindestens 20 Stunden in der Woche Unterricht in den Fächern a—i und k erteilen, wobei nicht mehr als 2 Stunden auf das Fach k gerechnet werden dürfen. Der Stundenplan und der Lehrplan sind den Organen der staatlichen Beaufsichtigung mitzuteilen. Die geforderte Anzahl der Lehrer kommt mit der in den öffentlichen Schulen überein; die Lehrer müssen eine feste Anstellung besitzen und, wenn sie nicht auf eigenen Antrag entlassen sind, Berufung bei einem Schiedsgericht, dessen Konstituierung in den Hauptzügen im Gesetz niedergelegt ist, einlegen können.

Keine Unterstützung erhalten Schulen, bei denen die Zahl der Schüler über 6 Jahre durchweg unter 25 sinkt, oder bei denen man Vakanzen im Lehrpersonal ungehindert fortbestehen läfst, oder wo das Schulgeld einen gewissen Betrag überschreitet oder endlich Schulen, die einen Gewinn abwerfenden Betrieb darstellen.

Zufolge dieser Bestimmungen, die für die privaten Schulen 1907 — das erste Jahr, in dem die neuen Bestimmungen gelten — der Staatskasse bereits ein Opfer von 4950000 Gld. — gegen 2375000 Gld. in 1906 — verursachen werden, wächst die Zahl der privaten konfessionellen Schulen stark. Die Folge davon ist, dafs in nicht wenig Dörfern drei oder vier kleine Schulen an Stelle einer einzigen grofsen bestehen, da die religiösen Unterschiede bisweilen weit durchgeführt werden.

11. Über die Beachtung der verschiedenen Vorschriften wacht jetzt 1. die staatliche Schulaufsicht. Das Reich ist eingeteilt in drei Inspektionen, in deren jeder ein Inspektor die allgemeine Leitung der Aufsicht führt. Unter diesen besoldeten Beamten stehen 25 ebenfalls besoldete Distriktsschulinspektoren für ebensoviele Distrikte. Die Distrikte sind eingeteilt in 125 Arrondissements, in denen 125 Arrondissementsschulinspektoren tätig sind; diese versehen ihr Amt meist im Nebenamt, sie empfangen vom Staate eine Vergütung. Funktionierende Geistliche gibt es unter diesen Inspektoren nicht.

Neben der staatlichen Schulaufsicht besteht 2. die Gemeinde-Schulaufsicht, die in kleinen Gemeinden vom Schöffenkollegium, in gröfseren Gemeinden von einer von dem Gemeinderate zu ernennenden Schulkommission ausgeübt wird. Diese Kommissionen besuchen die Schulen ebenso wie die Arrondissements-Schulinspektoren mindestens zweimal im Jahre.

12. Nicht zum Volksschulunterricht werden gerechnet die Schulen für Schwachsinnige, sprachlich gehinderte Kinder, Idioten, Blinde, Taubstumme usw. Es gab 1904 drei Schulen für Taubstumme mit 164 Schülern und eine Schule für Blinde mit 98 Schülern. Weiter gibt

es ein Institut für Idioten mit 44 Schülern und zwei Schulen für Schwachsinnige und sprachlich gehinderte Kinder mit 125 Schüler. Die Schulen werden vom Staate unterstützt.

Auch der Unterricht in den Gefängnissen sowie in den Zwangserziehungsanstalten ist von der Regelung des Gesetzes betreffend den Volksunterricht ausgeschlossen.

C. Mittlerer Unterricht. Gesetz vom 2. Mai 1863 (zuletzt abgeändert im Jahre 1905).

13. Als Fortsetzung des Volksschulunterrichts im Sinne der allgemeinen Vorbereitung und Ausbildung sind die höheren Bürgerschulen zu betrachten.

Das Gesetz nennt die Fächer, in welchen in den Schulen mit 3jährigem und 5jährigem Kursus unterrichtet wird, läſst jedoch Änderungen je nach Bedürfnis zu. Doch macht die gemeinschaftliche Abgangsprüfung an den Schulen mit fünfjährigem Kursus, daſs diese Schulen eigentlich nur wenig variieren.

Was die Schulen mit dreijährigem Kursus betrifft, so ist der Anschluſs an die vierte Klasse einer höheren Bürgerschule mit fünfjährigem Kursus nicht immer leicht.

Eine gewisse Anzahl der höheren Bürgerschulen ist in der Richtung der Vorbereitung für den Handel geändert; sie fallen in der Statistik der Regierung noch unter die allgemeine Bezeichnung von höhere Bürgerschulen.

Die Zahl der höheren Bürgerschulen mit fünfjährigem Kursus betrug am 31. Dezember 1904 48, wovon 14 staatliche Schulen, 31 städtische Schulen und 3 private konfessionelle Schulen; es gab 22 Schulen mit 3jährigem Kursus wovon 7 staatliche und 15 städtische Schulen; unter diesen sind auch aufgenommen 7 Institute für Handelsunterricht. Die Schulen waren verteilt über 60 Gemeinden.

Die höheren Bürgerschulen wurden besucht von 10 599 Schülern (1578 Mädchen), während insgesamt 188 in einzelnen Fächern Unterricht erhielten.

Die höheren Bürgerschulen für Mädchen nehmen die jungen Mädchen auf in demselben Lebensalter und mit derselben Vorbildung, wie es der Fall ist bei den anderen höheren Bürgerschulen. Es gab 1904 12 Schulen mit 5jährigem und 1 Schule mit 4jährigem Kursus, worunter 11 städtische und 3 private Schulen, insgesamt mit 1577 Schülern, davon 43 für einzelne Fächer.

In den gemischten höheren Bürgerschulen wird beim Unterricht der Hauptwert gelegt auf das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften, wie aus der hier folgenden Verteilung der Schulstunden, die als eine normale zu betrachten ist für eine höhere Bürgerschule mit dreijährigem bezw. fünfjährigem Kursus, ersichtlich ist. Zu beachten ist, daſs in den Schulen mit 3jährigen Kursus die Literatur der verschiedenen Sprachen nicht unterrichtet wird, ebenso wenig wie die Warenkunde.

(S. Tab. S. 263.)

In den höheren Bürgerschulen für Mädchen wird meist der Unterricht in Mathematik und Physik etwas eingeschränkt, dagegen der in den Sprachen ausgedehnt, wobei auſserdem Unterricht in weiblichen Handarbeiten und bisweilen auch in Musik oder Gesang gegeben wird.

Ein Lehrplan einer derartigen Schule folgt hier:

Mathematik und Buchführung	6	4	4	4	4	22
Botanik und Zoologie	2	2	1	1	1	7
Physik und Chemie	—	—	2	3	3	8
Geographie	2	2	2	2	2	10
Geschichte	2	3	3	3	3	14
Holländische Sprache und Literatur	4	3	4	3	3	17
Französische Sprache und Literatur	5	4	3	4	5	19
Englische Sprache und Literatur	—	4	3	3	4	14
Deutsche Sprache und Literatur	4	4	4	3	3	18
Freihandzeichnen und Ästhetik	2	2	2	2	2	10
Schönschreiben	1	—	—	—	—	1
Handarbeiten	2	2	2	2	2	10
Turnen	2	2	2	2	2	10
	32	32	32	32	32	160

14. Die Lehrerqualifikation wird erlangt durch verschiedene akademische Grade oder durch besondere Diplom-Prüfungen, welche von Staatskommissionen abgehalten werden für die verschiedenen Unterrichtsfächer.

Bei verschiedenen Fächern unterscheidet man dabei zwei Stufen von Qualifikation, die durch zwei Prüfungen erlangt werden, wobei die leichtere dann für die drei-

	5jähriger Kursus					Total	3jähriger Kursus			Total
Mathematik	7	6	6	5	4	28	7	6	6	19
Mechanik	—	—	—	2	2	4	—	—	—	—
Physik	—	—	3	3	3	9	—	2	3	5
Chemie und Warenkunde	—	—	—	4	4	8	—	—	2	2
Technologie	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—
Naturgeschichte	2	2	2	1	1	8	2	2	—	4
Cosmographie	—	—	—	1	1	2	—	—	—	—
Staatswissenschaften	—	—	—	2	2	4	—	—	1	1
Handelswissenschaften u. Buchführung	—	—	—	1	1	2	—	—	1	1
Geographie	2	2	2	1	1	8	2	2	2	6
Geschichte	3	2	2	2	2	11	3	3	2	8
Holländische Sprache und Literatur	4	3	3	2	2	14	4	3	3	10
Französische " " "	4	4	3	2	2	15	4	3	3	10
Englische " " "	—	5	3	2	2	12	—	4	3	7
Deutsche " " "	4	3	3	2	2	14	4	3	3	10
Schönschreiben	1	—	—	—	—	1	1	—	—	1
Freihandzeichnen	3	3	2	1	1	10	3	2	2	7
Linear-Zeichnen	—	—	1	2	2	5	—	—	1	1
Turnen und Exerzieren	2	2	2	1	1	8	2	2	1	5
Praktische Übungen in Chemie	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—
	32	32	32	34	36	166	32	32	33	97

jährige höhere Bürgerschule und verschiedene andere Einrichtungen des mittleren Unterrichts als ausreichend erachtet wird.

Das Programm für die verschiedenen Examina fordert ein eingehendes Fachstudium auf jedem Gebiet.

Die finanzielle Stellung der Lehrer ist gesetzlich nicht geregelt, für die Staatsschulen besteht überall ein allgemeines Reglement.

An der Spitze der Schule steht ein Direktor, dessen Salär an den Staatsschulen mit 5 jährigem Kursus von 3000 bis 4000 Gulden, und an solchen mit 3 jährigem Kursus von 2800—3000 Gulden beläuft. In den städtischen Schulen befolgt man verschiedene Grundsätze, in den kleinen Gemeinden sind oft die Gehälter nicht so günstig wie an den Staatsschulen, in den grofsen Städten wie Amsterdam etwas günstiger.

Die Lehrer aller höheren Bürgerschulen haben Anspruch auf Pension und bezahlen dafür einen Beitrag, der anders geregelt ist als bei den Lehrern des Volksschulunterrichts: sie entrichten in 4 Jahren die Hälfte ihres Salärs sowie einer etwaigen Erhöhung desselben, sind aber von jährlichen Beiträgen befreit. Auch haben sie Anteil am Witwen- und Waisenfonds, gleichwie die Lehrer des Volksschulunterrichts gegen dieselben jährliche Beiträge.

Die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen an den gemischten höheren Bürgerschulen betrug im Jahre 1904: 1106 davon 312 mit akademischem Grad. An den höheren Bürgerschulen für Mädchen gaben 213 Lehrer und Lehrerinnen Unterricht, davon 33 mit akademischem Grad.

Mit der Aufsicht über den mittleren Unterricht besonders der in den höheren Bürgerschulen erteilt wird, sind zwei besoldete Inspektoren beauftragt.

15. In den zum mittleren Unterricht gerechneten Einrichtungen für Berufsausbildung lassen sich auf jedem Gebiet drei Formen unterscheiden, die im nachfolgenden als höherer, mittlerer und niederer Fachunterricht betrachtet werden sollen.

a) Landwirtschaftlicher Unterricht. Dieser Unterricht gehört gegenwärtig zum Ressort des Landwirtschaftsministers, wohingegen der übrige Unterricht dem Ministerium des Innern unterstellt ist.

1. Seit der letzten Reorganisation der Einrichtungen zu Wageningen ist die staatliche höhere Land-, Gartenbau- und forstwirtschaftliche Schule daselbst bestimmt für die Ausbildung von wissenschaftlichen Landwirtschafts- und Gartenbau- sowie Forstkultur- und Landwirtschaftskundigen. Die Schule hat besonders Bedeutung für den Försterdienst in Indien sowie für die indische Landwirtschaft.

Das Studium steht jedem jetzt frei; um die Prüfungen ablegen zu können, mufs man das Abiturientenexamen an höheren Bürgerschulen oder an Gymnasien sowie das Staatsexamen, das Zugang zu den Universitätsexamen für die Naturwissenschaften gibt, bestanden haben. Es können sechs verschiedene Studienrichtungen von den Studenten angenommen werden.

Seit der letzten Reorganisation im Jahre 1904 ist die Zeit des Studiums nicht bestimmt, doch wird für das Diplom von Landwirtschaftskundigen ein dreijähriges Studium als normale Zeit angerechnet die ausreichen soll, um zum Examen das die Befugnis zum mittleren Unterricht für Landwirtschaftskunde gibt, zu gelangen.

Mit der Schule ist ein Bauernhof verbunden.

Die Zahl der Lehrer, von denen viele auch an anderen Instituten für Unterricht in Wageningen tätig sind, beträgt 26. Die Zahl der Schüler 1904 war ungefähr 50.

Die staatliche Tierarzneischule. Diese Schule befindet sich in Utrecht und untersteht dem Ministerium des Innern. Vor Aufnahme in dieselbe ist ein Examen abzulegen, von welchem diejenigen Schüler, die das Abiturientenexamen an der höheren Bürgerschule mit 5 jährigem Kursus bestanden haben oder welche das Abiturientenexamen an Gymnasien oder das Staatsexamen berechtigend für das Universitätsstudium in Mathematik, Physik und Medizin abgelegt haben, befreit sind. Das Mafs der erreichten Kenntnisse im Sinne dieser Examina ist nach und nach als Grundlage für die Studien angenommen.

Der Kursus ist vierjährig; die Zahl der Schüler betrug im Dezember 1904 113.

Auch diese Einrichtung nimmt stets mehr den Charakter eines höhern Unterrichts an.

2. Die mittlere Form des Landwirtschafts-Unterrichts findet man in der staatlichen Landwirtschaftsschule zu Wageningen (vor 1904 Abteilung Landwirtschaftsschule), welche mit einer vorbereitenden Klasse an den Volksschulunterricht anschliefst. Die Zahl der Schüler betrug bei Beginn des Kursus 1903/1904 60, wovon 4 für einzelne Fächer, während 13 Schüler in der vorbereitenden Klasse Platz nahmen.

Von den 60 Schülern waren 10 — darunter 2 für einzelne Fächer — in der Abteilung für indische Landwirtschaft, die auf den zweijährigen Kursus folgt.

Die staatliche Gartenbauschule ist jetzt aufgehoben.

Von viel Bedeutung sind die 6 staatlichen Landwirtschafts-Winterschulen, in denen während des Winterhalbjahres in 24—28 Stunden wöchentlich in zweijährigem Kursus Unterricht gegeben wird.

Die Zahl der Schüler des Kursus 1903/1904 betrug 136, davon 4 für einzelne Fächer. Die Zahl der Schüler variert zwischen 12 und 50. Seither ist noch eine subsidierte gemeindliche Schule errichtet.

In vier Orten gibt es staatliche Gartenbauwinterschulen ebenfalls mit zweijährigem Kursus (ausgenommen eine mit einjährigem Kursus). In einigen dieser Schulen ist durch Aufnahme der deutschen und englischen Handelskorrespondenz oder Buchführung und Handelsgeographie neben den eigentlichen technischen Fächern Rechnung gehalten mit dem Export-Charakter des niederländischen Gartenbaues. Die Anzahl der Schüler betrug 1903/1904 72, davon 11 für einzelne Fächer.

Schliefslich gibt es noch eine private Gartenbauschule mit 3jährigem Kursus, bei der 1903/1904 die Zahl der Schüler 37 betrug.

3. Als niederer Landwirtschaftsunterricht sind die Landwirtschafts- und Gartenbauwinterkurse zu betrachten.

1903 wurden 147 Kurse abgehalten, davon 2 mit zwei Klassen; sie wurden besucht zu Beginn des Kursus von 2014 Teilnehmern, am Schlusse des Kursus waren es deren noch 1706. Weiter gab es 36 Gartenbaukurse zu Beginn mit 629, am Schlusse mit 541 Schülern, die Anzahl steigt jedes Jahr noch beträchtlich.

Der Unterricht an diesen Winterkursen wird gewöhnlich ein paar Stunden pro Woche erteilt von Lehrern, die an der Volksschule tätig sind und von denen viele noch eine spezielle Ausbildung erhalten haben.

Zur Vermehrung des Wissens der Landwirte und Gärtner wurden im Jahre 1903 450 Versuchsfelder für Landbau und 110 für Gartenbau angelegt, während die 11 staatlichen Landwirtschaftslehrer 135

und die 5 staatlichen Gartenbaulehrer 95 Vorlesungen über Themata aus der Landwirtschaft hielten. Ferner hielten die 11 Molkereikonsulenten ungefähr 100 Vorlesungen und wurden von ihnen verschiedentlich Kurse eröffnet. Endlich sind seitens einzelner Gesellschaften auch noch Wanderlehrer für Land- und Gartenbau angestellt.

Für die Winterschulen und Winterkurse sind besondere Aufsichtskommissionen ins Leben gerufen.

16. b) Handelsunterricht. 1. Den Keim für höheren Handelsunterricht findet man in den im Jahre 1905 zu Amsterdam und Rotterdam organisierten Vorlesungen.

Die Amsterdamer Vereinigung gab 1905/06 systematischen Unterricht an 134 Teilnehmer in den Fächern: Kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Handelsrecht, Stenographie, spanische, italienische, schwedische und russische Sprache. Einzelne Teilnehmer besuchten mehr als eine Klasse. Weiter wurde eine Reihe von Vorlesungen organisiert über Handelsthemata, Handelspolitik, Kolonialpolitik, Handelsrecht, Versicherungsrecht, soziale Gesetzgebung, Geld- und Bankwesen, Handelsstatistik, Hypothekwesen, Warenkenntnis und Bücherrevision (Accountancy), worüber insgesamt 1022 Einzeichnungen eingingen.

2. Als mittlerer Handelsunterricht ist anzusehen, was in zwei- und einklassigen Handelsabteilungen im Anschluſs an eine dreijährige höhere Bürgerschule, die dann bisweilen noch ihren Lehrplan in der Richtung auf Handel verändert hat, gelehrt wird.

Nachstehend der Lehrplan einer derartigen zweijährigen Handelsschule.

	Erste 3 Jahre	Handelsabteilung	
Mathematik	17	3	3
Physik	8	—	—
Niederländisch	10	—	—
Französisch	13	5	4
Englisch	8	4	4
Deutsch	10	4	5
Geschichte	8	1	2
Geographie	8	2	2
Staatswesen	1	—	—
Freihandzeichnen	5	—	—
Turnen	6	—	—
Schönschreiben	4	1	1
Warenkenntnis und Handelschemie	—	3	3
Handelskenntnis und Handelsrecht	—	1	1
Buchführung	—	3	2
Nationalökonomie	—	2	2

Die Mathematik der letzten 2 Jahre ist hauptsächlich kaufmännisches Rechnen, in den Sprachen tritt die Korrespondenz in den Vordergrund; Geschichte und Geographie werden Handelsgeschichte und Handelsgeographie.

An der Amsterdamer Schule besteht auch Gelegenheit zum Unterricht in Italienisch, Spanisch, Schwedisch, Russisch, Malaiisch sowie in Stenographie, wovon viele Gebrauch machen.

Die Zahl der Schüler, in die allgemeine Statistik der höheren Bürgerschulen aufgenommen, beträgt für diese Handelsabteilungen, soweit bekannt, 279.

3. Als niederer Handelsunterricht kann angesehen werden, der Unterricht in einigen höheren Bürgerschulen mit 3jährigem Kursus mit einem in Bezug auf den Handel modifizierten Lehrplan, sowie in einer niederen Handelsschule mit 4jährigem Kursus und ferner in einigen Schulen für ausgebreiteteren Volksschulunterricht, wo der Unterricht sich in praktischer Richtung bewegt.

In diesen Schulen wird der mathematische Unterricht mehr in der Form von kaufmännischem Rechnen erteilt und ferner wird der Unterricht in Sprachen dem der Handelskorrespondenz dienstbar gemacht.

Auſser diesen Tagesschulen sind ziemlich allgemein verbreitet die Abendkurse für Handelsunterricht. Eine Anzahl dieser Schulen von Gemeinden oder Vereinigungen errichtet, wird bereits vom Staate subsidiiert, während die Einrichtung einer Anzahl Kurse vorbereitet wird.

In den bezeichneten Kursen werden vornehmlich die Fächer Buchführung und Handelskorrespondenz in den verschiedenen modernen Sprachen geübt. Die Zahl der Kurse und der Besucher ist nicht genau anzugeben; es gibt wohl über 40 Kurse mit ungefähr 3000 Teilnehmern.

Mancher wird in diesen Studien, besonders auf dem Gebiete von Buchführung, geleitet durch die Forderungen des Diplom-Examens, das alljährlich für die Befugnis beim mittleren Unterricht abgenommen wird und zu einem groſsen Teil auch durch das Examen, das ein Bund von Vereinigungen von Handels- und Comptoirangestellten abnimmt.

Die Regierung hat im Etat für 1907

einen Betrag für einen Inspektor des Handelsunterrichts ausgeworfen.

17. c) Industrieller (gewerblicher) Unterricht. 1. Als höhere Lehranstalt ist hier die Technische Hochschule in Delft zu nennen. (Siehe S. 255.) An dieser Hochschule gibt es fünf Abteilungen: Allgemeine Wissenschaften; Strafsen- und Wasserbaulehre; Baukunde und Mechanik; Schiffsbau und Elektrotechnik; chemische Technologie und Bergbau.

An der technischen Hochschule wird Unterricht erteilt von ordentlichen Professoren, aufserordentlichen Professoren, Lektoren und Privatdozenten.

Die Zahl der Professoren betrug in 1905 39 und nimmt in den letzten Jahren jetzt beträchtlich zu.

Alle ordentlichen Professoren zusammen bilden den Senat der technischen Hochschule. Die Verwaltung der Schule sowie die Aufsicht über dieselbe führt ein Kollegium von Kuratoren, dem ein besoldeter Sekretär beigefügt ist.

Die Professoren werden von der Königin ernannt; der Ernennung geht ein Vorschlag seitens der Kuratoren wie auch ein Bericht des Rectormagnificus und der Professoren der Abteilung, in welcher der zu ernennende Professor auftreten soll, voraus.

Die Professoren erhalten ihre Besoldung aus der Staatskasse, auch geniefsen sie die gleichen weiter oben genannten Vorteile in Bezug auf Pension für sich selbst als auch für die Witwen und Waisen. Bei ihrem 70. Lebensjahre hört ihre Tätigkeit als ordentlicher Professor auf.

Die Studierenden bezahlen dem Staat 200 Gulden Kollegiengeld pro Jahr; haben sie 800 Gulden bezahlt, so sind sie von weiteren Zahlungen frei. Für besondere Kollegien sind 30 Gulden zu entrichten.

Die Zahl der Studierenden belief sich im Jahre 1904 auf 1104, darunter 15 weibliche.

Die technische Hochschule verleiht Diplome als Zivilingenieur; baukundiger Ingenieur oder Architekt; Ingenieur für Mechanik; für Schiffsbau; für Elektrotechnik; für Chemie oder Technologe und Bergbau-Ingenieur. Wer eins oder mehrere dieser Diplome erhalten hat, kann das Doktorat in der technische Wissenschaft erlangen nach Verteidigung einer Doktordissertation.

2. Zu der zum mittleren technischen Unterricht zu rechnenden Industrie- und Handels-Schule in Enschede gehört eine höhere Bürgerschule mit 3jährigem Kursus, an den sich ein dreijähriger Kursus für die Textilindustrie anschliefst. Sie wurde 1904 besucht von 93 Schülern, die gewerbliche Abteilung von 27. Diese Schule, gelegen inmitten der niederländischen Baumwollenindustrie, bezieht von dieser ihre meisten Schüler; sie ist eine städtische, und bezieht Zuschufs vom Staate.

Mit der Schule für Maschinisten in Amsterdam ist eine besondere Abteilung: technische Schule, verbunden, an der nach einem Unterricht, welcher dem dreijährigen Kursus einer höheren Bürgerschule ziemlich gleichkommt, Maschinisten und Aufseher in Fabriken die erforderliche Belehrung erhalten. Ferner besitzt diese Schule noch Abteilungen für Techniker an Zuckerfabriken, Schiffsmaschinisten, einen Fortbildungskursus für Schiffsmaschinisten und einen Abendkursus für Lokomotivführer und Heizer. Die Kurse sind meist halbjährig. Im ersten Semester 1904/5 besuchten 157 Schüler die Schule, im zweiten Semester 162, während an den Abendschulen und den Fortbildungskursen 10 bezw. 71 Schüler teilnahmen. Die Schule wird von einer Vereinigung im Stand erhalten; sie bezieht Staatszuschufs.

3. Zu dem niederen gewerblichen Unterricht gehören in erster Linie die Handwerkerschulen, die beinahe alle einen dreijährigen Kursus haben und in denen neben praktischer Ausbildung in verschiedenen Handwerken auch in Theorie unterrichtet wird.

Deren Anzahl betrug im Jahre 1904 32, die sich auf 31 Gemeinden verteilten. Der Unterricht wird am Tage erteilt; die Schulen verfügen im allgemeinen über sehr ausgedehnte Werkstätten.

Die Teilnehmerzahl belief sich im Jahre 1904 auf 4507, nämlich 1749 Zimmerleute, 322 Tischler, 1750 Schmiede, 499 Maler, 187 in sonstigen Berufen.

An diesen Schulen fungierten 311 Lehrer, von denen 149 auch noch an einer anderen Schule, Zeichenschule, Bürgerabendschule oder ähnlichen, Unterricht gaben.

Diese Schulen sind fast alle von privaten Vereinen gegründet; sie erhalten

kräftige Unterstützung vom Staate, von den Provinzen und Gemeinden.

Weniger vermögende Schüler werden überall unentgeltlich zugelassen.

Diesen Schulen gleich zu stellen sind die Haushalt- und Industrieschulen für Mädchen, die ebenfalls in mehrjährigem Kursus hauptsächlich in Konfektion, Leinennähen, weiblichen Handarbeiten, Bügeln, Kochen, in Haushaltung, im Waschen, auch in Stenographie ausbilden. Die Zahl dieser Schulen belief sich 1904 auf zehn, die sich auf 10 Gemeinden verteilten. Die Zahl der Schüler betrug 1904 bei 9 Schulen, für welche die bezüglichen Aufgaben vorliegen, 2013 mit 168 Lehrern und Lehrerinnen.

Für die Ausbildung künftiger Seeleute existieren 11 Seeschiffahrtsschulen mit 79 Lehrern, an denen 497 jungen Leuten und 618 Steuerleuten Unterricht erteilt wird, während zur Zeit auch noch 5 Tischlereischulen bestehen.

Zu einem anderen Typus von Schulen, welcher freilich nicht immer scharf von dem vorigen zu unterscheiden ist da auch wohl an Handwerker-, Haushaltungs- oder Seeschiffahrtsschulen besondere Kurse gegeben werden — gehören die Bürgerabendschulen, die Abendzeichenschulen und verschiedene besondere Fachkurse.

Die Zahl der Bürgerabendschulen und der ihnen gleichkommenden Institute betrug im Dezember 1904 44, die sich auf 42 Gemeinden verteilen mit 7867 Schülern.

Insgesamt erhielten von diesen 7867 Schülern 2000 unentgeltlich Unterricht. Zum gröfsten Teile haben sich die Schüler bereits einen Beruf erwählt, nämlich 7060, davon allein 2315 Zimmerleute und 1757 Schmiede, doch sind auch andere Berufe wie Tischler, Steinhauer, Maler, Goldschmiede, Kontoristen, selbst Lehrer, vertreten. Die Lehrerzahl belief sich auf 587, von denen 131 auch noch an anderen Schulen Unterricht erteilten.

Hauptsächlich erstreckt sich der Unterricht auf Freihandzeichnen, Linear-Zeichnen, Maschinenzeichnen, Fachzeichnen, wobei auf den erwählten Beruf Rücksicht genommen wird, dann aber auch auf mathematische und mechanische Fächer.

Obschon die Bürgerabendschulen und die ihnen gleichkommenden Institute beinahe sämtlich städtische Schulen sind, so werden sie doch in vielen Orten ganz oder teilweise durch Abendzeichenschulen ersetzt, die unter Beihilfe von Staat oder Gemeinde meistens von besonderen Vereinen gegründet werden. An einzelnen dieser Schulen wird auch Unterricht erteilt in der holländischen Sprache, im Rechnen, Algebra, Mathematik, Mechanik und sogar in Elektrotechnik.

Die Zahl dieser Schulen, die noch alljährlich beträchtlich zunimmt, betrug im Jahre 1904 111; es unterrichteten an ihnen 612 Lehrer. Die Zahl der Schüler belief sich auf 8914.

Neben diesen Schulen für Abendunterricht gibt es dann noch verschiedene für Kunst und Kunstgewerbe, wie z. B. zwei in Amsterdam mit 65 bezw. 71 Schülern, Herzogenbusch mit (in verschiedenen Abteilungen) 303 Schülern, Haag 769, Schoonhoven 8, Harlem (Kunstgewerbeschule) 176, Utrecht 26, Gröningen 161, Mastricht 139, Roermond 148 Schülern. Einzelne dieser Schulen haben viel Ähnlichkeit mit anderen Zeichenschulen, wohingegen andere sich mehr in der Richtung für Ausbildung in speziellen Fächern, als Gold- und Silberarbeit, Steindruckerei, künstlerische Metallbearbeitung, bewegen.

Von besonderer Bedeutuug ist unter diesen Schulen die Staats-Akademie von bildenden Künsten (Ryks Akademie von bildenden Künsten) in Amsterdam. Geregelt durch Gesetz vom 26. Mai 1870.

Auch besteht eine kleine Zahl von Kursen für verschiedene Berufe, wie für Schneider, Schuhmacher, Schriftsetzer usw.

Die Aufsicht über den technischen Unterricht an Handwerkerschulen, Zeichenschulen u. dergl. ist seitens des Staates einem besondern besoldeten Inspektor aufgetragen. Für die Kunst-Akademie gibt es eine besondere Aufsichts-Kommission.

18. D. Der höhere Unterricht. Gesetz von 1876, zuletzt geändert im Jahre 1905. Der höhere Unterricht besteht aus a) den vorbereitenden Anstalten: Gymnasien, b) den Hochschulen, c) den Universitäten.

Das Ziel des höheren Unterrichts soll nach dem Gesetz sein: Ausbildung und Vorbereitung zu selbständigem Studium der Wissenschaften sowie zum Fungieren

in gesellschaftlichen Stellungen, für die eine wissenschaftliche Bildung Erfordernis ist.

a) Gymnasien. Infolge Gesetzes soll jede Gemeinde mit mehr als 20000 Seelen ein Gymnasium besitzen, das von seiten der Gemeinde einzurichten ist. Dispens von dieser Bestimmung ist zulässig. Im Jahre 1904 bestanden 30 öffentliche und 9 private Gymnasien. Die Schülerzahl an den öffentlichen Schulen war 2074, einschliefslich 368 Mädchen; hierunter 29 Knaben und 4 Mädchen nur für einzelne Fächer. An den öffentlichen Anstalten unterrichteten 446 Lehrer, davon besafsen 283 einen akademischen Grad; 159 hatten die Qualifikation für den mittleren Unterricht.

Gehälter, Pensionen sowie Witwen- und Waisengelder kommen denen an den höheren Bürgerschulen ziemlich gleich.

Der Unterricht umfafst einen sechsjährigen Kursus; das Mafs der erforderlichen Vorbildung und Kenntnisse ist dem der höheren Bürgerschulen ziemlich gleich.

Hier folgt der Lehrplan für öffentliche Gymnasien, in der fünften und sechsten Klasse findet eine Trennung statt für diejenigen, welche Philologie, Jura oder Theologie (a) und solche, welche Medizin, Mathemathik oder Physik (e) studieren wollen.

	1	2 1. Sept. bis 1. Jan.	2 1. Jan. bis 15. Juli	3	4	5a	5a u. b	5a	6b	6a u. b	6b
Griechisch	—	8	5	6	7	2	4	—	3	4	—
Lateinisch	8	6	6	6	6	3	5	—	4	4	—
Holländisch	3	2	2	2	2	—	2	—	—	1	—
Französisch	4	2	2	2	2	—	1	—	—	1	—
Deutsch	—	—	3	2	2	—	2	—	—	1	—
Englisch	—	—	—	3	3	—	2	—	—	1	—
Geschichte	4	3	3	3	3	1	1	—	1	2	—
Geographie	3	2	2	1	—	—	—	—	—	1	—
Mathematik	4	3	3	3	3	—	2	3	—	2	3
Physik	—	—	—	—	—	—	2	1	—	2	1
Chemie	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Naturgeschichte	2	2	2	—	—	—	—	2	—	—	2
	28	28	28	28	28	6	21	7	8	19	7

An fast allen öffentlichen Gymnasien wird auch noch Unterricht im Hebräischen (1904 an 155 Schüler) und an sehr vielen öffentlichen Gymnasien auch Unterricht im Turnen (1904: 593 Schüler) erteilt.

b) Als Hochschule ist zur Zeit nur die Hochschule zu Delft bekannt; über diese ist bereits früher berichtet.

c) Universitäten. Es gibt 3 staatliche Universitäten, in Leyden, Utrecht und Gröningen, ferner eine städtische in Amsterdam und eine private, die freie Universität, ebenfalls in Amsterdam. Die letztgenannte ist eine konfessionelle.

Die Zahl der immatrikulierten Studenten in den fünf Fakultäten ist aus der nachstehenden Tabelle ersichtlich; die Ziffer in Klammer bedeutet hierbei die Anzahl weiblicher Studierender. Weiter ist noch zu bemerken, dafs die wirkliche Zahl der Studenten beträchtlich gröfser ist als die der Immatrikulierten.

	Theologie	Jura	Medizin	Naturwissenschaften	Philologie	Total
Leyden	71 (1)	347 (14)	281 (17)	127 (24)	70 (17)	896 (73)
Utrecht	200	115 (1)	331 (17)	151 (35)	48 (14)	845 (67)
Gröningen	50	56	136 (6)	51 (4)	45 (13)	338 (23)
Amsterdam, städtische	24	125 (9)	565 (47)	164 (30)	44 (12)	922 (98)
„ freie	110	53	2	2	13	180
	445 (1)	696 (24)	1315 (87)	495 (93)	220 (56)	3181 (261)

An den Universitäten Leyden, Utrecht, Gröningen und Amsterdam (städtische Universität) waren noch aufserdem 41 (14), 62 (12), 56 (19) und 69 (27) Studierende für einzelne Vorlesungen eingeschrieben; die Gesamtsumme aller Eingeschriebenen beträgt also 3409.

Die wirkliche Zahl der Studierenden beträgt ungefähr 3700—3800.

Die akademischen Dozenten scheidet das Gesetz in ordentliche und aufserordentliche Professoren, Lektoren und Privatdozenten. Die Professoren und Lektoren werden an den staatlichen Universitäten von der Königin, und an der städtischen Universität in Amsterdam vom Gemeinderat ernannt, wobei Empfehlungen von Kuratoren und Berichte seitens der Fakultät vorgelegt werden. Weiter kann es gehen, besondere Professoren von Vereinigungen ernannt und können Doktoren als Privatdozenten zugelassen werden.

Die Zahl der ordentlichen Professoren betrug 1904/1905 in Leyden 49, dazu 7 Lektoren und 14 Privatdozenten; in Utrecht 39, mit 5 Lektoren und 9 Privatdozenten; in Groningen 38, mit 3 Lektoren und 5 Privatdozenten, in Amsterdam (städtische Universität) 50, dazu 4 Lektoren und 23 Privatdozenten.

Für den Zugang zu den Kollegien gelten dieselben Bestimmungen wie für die Technische Hochschule. Die Professoren der staatlichen Universitäten beziehen nur Jahresgehälter, beginnend mit 4000 Gld. und steigend bis zu 6000 Gld. nach zehnjähriger Dienstzeit. Mit Erreichung des 70. Lebensjahres hören die ordentlichen Professoren auf als solche tätig zu sein. Hinsichtlich Pensionierung gelten bei ihnen dieselben Bestimmungen, wie bei den Lehrern der höheren Bürgerschulen und Gymnasien.

Mit den Graden als Kandidat und Doktor — der letztere Titel wird erlangt nach Verteidigung einer Dissertation (bei der Rechtswissenschaft auch nur von Thesen) vor der Fakultät — sind gewisse Befugnisse verbunden, z. B. das Erteilen von mittlerem und höherem Unterricht sowie das Ausüben der Praxis als Advokat. Für verschiedene Ämter wie Arzt oder Prediger sind noch besondere sich an das Universitätsstudium anschliefsende Examina abzulegen, sei es vor staatlichen Kommissionen (Ärzten), die dann bisweilen wieder von Professoren der Fakultäten gebildet werden, oder von den Kirchen (Predigern).

Während bereits seit 1876 den Graden der staatlichen Universitäten und denen der städtischen Universität in Amsterdam die gleichen Befugnisse zustehen, ist dies seit 1905 auch bei allen privaten Universitäten der Fall, sofern diese gewissen Bedingungen entsprechen z. B. in Bezug auf Mindestzahl der Fakultäten (3, nach 25 Jahren 4 und 50 Jahren 5) die Mindestzahl Professoren in jeder Fakultät (3), Bedingungen hinsichtlich Examina und Promotionen usw.

Derartige Universitäten (jetzt nur noch die freie Universität in Amsterdam) können aus der Staatskasse Beiträge bis zum Gesamtbetrage von 100000 Gld. für einen Zeitraum von 25 Jahren empfangen.

Seitens des Staates ist eine Kommission für Aufsicht über die privaten Lehrstühle und freien Universitäten eingesetzt.

Speziell für die Heranbildung von Predigern bestehen verschiedene Einrichtungen beim höheren Unterricht[1], für Katholiken, Remonstranten und Mennoniten, die zum Teil mit dem Unterricht an den Universitäten im Zusammenhang bleiben.

19. Nachstehend die Gesamtkosten des Unterrichts 1904 für den Staat und die Gemeinden:

	Staat	Provinzen	Gemeinden	Total
Universitäten	2 261 318,98^5	10 000	428 233,44	2 699 552,42^5
Ausbildung von Religionslehrern	77 464,03	—	—	77 464,03
Gymnasialunterricht und Examina	267 604,58^5	—	605 780,34	873 384,92^5
Mittlerer Unterricht (einschliefslich technische Hochschule)	2 190 777,03^5	146 368,30^5	2 512 505,59	4 849 650,93
Lehranstalt für Hebammen	62 738,57^5	—	—	62 738,57^5
Volksschulunterricht	9 953 374,87	—	14 743 726,48^5	24 697 101.35^5
	14 813 278,08	156 368,30^5	18 290 245,85^5	33 259 892,24

Der Unterricht beim Militär, in Gefängnissen und Armenhäusern, sowie in Bewahrschulen ist hier nicht einbegriffen.

Das Total stellte sich 1878 auf 10230600 Gld.

20. Wirft man nun einen Blick über das gesamte Schulwesen, dann gewinnt man den Eindruck, dafs mehr Zusammenhang und Organisation nötig ist. Noch zuviel steht der Unterricht in verschiedenen Lehrfächern nebeneinander, statt gemeinschaftlich zusammenzuwirken zum Erreichen eines klar vor Augen stehenden pädagogischen Zieles.

In Betreff der Kleinkinderschulen ist gesetzliche Regelung erforderlich, sowohl behufs besserer Ausbildung der Lehrerinnen und Helferinnen als zur Besserung ihrer finanziellen Lage.

Besonders auch erfordert die Ausbildung der Lehrer in den Volksschulen Erweiterung sowie Vertiefung.

Grundsätzlich sollte eine Ausbildung und Vorbereitung, wie sie die höheren Bürgerschulen mit drei, besser noch mit fünfjährigem Kursus verschaffen, oder Gymnasialbildung allgemein für den Lehrstand angenommen werden, daran sollte sich dann anschliefsen ein Fachstudium in einem Seminar mit vierjährigem Kursus.

Dafs mit diesen höheren Anforderungen höhere Besoldungen Hand in Hand gehen müfsten, versteht sich von selbst.

Es genügte dann ein einziges Qualifikationszeugnis zum Erteilen von Unterricht.

Auch die Ausbildung der Lehrer an höheren Bürgerschulen und Gymnasien, in wissenschaftlicher Hinsicht meist ausreichend, wäre in Betreff der pädagogischen und didaktischen Bildung schon längst zu ergänzen und zu verbessern. Es sei hier bemerkt, dafs nur an der reformierten Universität von einem Professor Vorlesungen über Pädagogik gehalten werden, in Amsterdam von einem Privatdozenten (die daselbst bestehende Professur ist vakant). Von einer Einrichtung wie den deutschen Gymnasial- oder Universitätsseminaren oder dem Probejahr besteht keine Spur.

Weiter ist kräftig zu streben nach Verbesserung der Umstände, unter denen Unterricht erteilt wird. Die Schulklassen sind beim Volksschulunterricht gewöhnlich viel zu grofs. Das Schulpflichtgesetz sollte verschärft werden, mit Heraufsetzung der Altersgrenze, die regelmäfsig fortschreitende Entwicklung und Schulausbildung der jungen Leute sollte mindestens bis zum 16. Lebensjahre gesichert sein. Demnach müfsten verschiedene Volksschulen Fortbildungsklassen für Tages- sowie auch für Abendunterricht erhalten und Fachschulen würden noch mehr nötig werden.

Obendrein wird ein noch viel kräftigeres Auftreten, um den Minderbegüterten den Segen eines mit ihren Fähigkeiten übereinstimmenden guten Unterrichts zu teil werden zu lassen, sich als notwendig erweisen.

Was die Organisation der Schulen selbst betrifft, so ist besserer Anschlufs der Volksschule mit den höheren Bürgerschulen und den Gymnasien höchst erwünscht; der Volksschulunterricht soll ohne Unterbrechung in die höhere Form des allgemein bildenden und erziehenden Unterrichts übergehen. Dafür wird es freilich nötig sein, dafs die unteren Klassen der höheren Bürgerschulen ihr Fachlehrer-System fallen lassen, so dafs wenigstens Lehrer für Gruppen von Fächern angestellt werden und dafür die nötigen Fähigkeitszeugnisse bekommen können. In der höheren Bürgerschule mit 5jährigem Kursus wird dadurch wahrscheinlich nach der 3. Klasse eine Scheidung gemacht werden müssen.

Vor allem freilich wird der Unterrichts-Reformator seine Aufmerksamkeit darauf richten müssen, dafs die Wahl des Berufes und die der für den Beruf geeigneten Schule auf ein höheres Alter, als es heute der Fall ist, verschoben wird; in Verbindung damit wird auch die Vorbereitung für die Universität, die schon oft Gegenstand vieler Besprechungen gewesen ist, zu ändern sein. Die Fortsetzung der Studien in Lehrfächern bis in eine Zeit, wo sich das Interesse durch Wahl einer gewissen Berufsrichtung bereits davon abgewandt hat, ist nicht zu empfehlen. Erforderlich ist eine gründliche Vorbereitung für das Empfangen von höherem Unterricht zum selbständigen Studium der Wissenschaften, aber diese Vorbereitung sollte an Hand der Lehrfächer, für die das Interesse bereits geweckt ist, geschehen. Nach einem sich auf breiter Grundlage bewegenden allgemein

bildenden Unterricht in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern, in Geschichte, Geographie und lebenden Sprachen, ergänzt durch Zeichnen und Turnen, darf ein Unterschied in der Richtung der Studien sich geltend machen.

Dabei wird jedoch auch für diejenigen die keinen Unterricht in klassischen Sprachen erhielten, eine Einleitung in die Philosophie, sowie in die geschichtliche Entwicklung der von ihnen schon studierten Wissenschaften, die Einsicht in den gegenseitigen Zusammenhang der Wissenschaften vorbereiten müssen.

In Bezug auf die Vorbereitung für das praktische Leben wird auf dem Gebiete des Landwirtschafts-Unterrichts die Vereinigung einer Fakultät für Landbauwissenschaften und für Tierarzneikunde mit einer oder mehreren Universitäten nicht ausbleiben können, während die Gründung einer Handelshochschule oder Einführung des höheren Handelsunterrichts an einer Universität ebenfalls notwendig ist.

Im Interesse des Handels ist eine kräftige Vermehrung der Zahl der mittleren und niederen Handelsschulen erwünscht. Ein grofser Teil der selbständigen kleineren Unternehmer wäre auf niederen Handelsschulen auszubilden oder doch wenigstens in die Lage zu versetzen, Handelskursen (kaufmännischen Fortbildungsschulen) beizuwohnen.

Eine durchgreifende Organisation des technischen Unterrichts in seinen verschiedenen Abzweigungen bleibt ebenfalls bei der gegenwärtigen schnellen Entwicklung dieses Unterrichts erwünscht. Während die Förderung des Lehrlingswesens als kontrolliertes und subsidiiertes Unterrichtsinstitut in verschiedenen Gewerben, in Handel und Industrie im Zusammenhang mit dem Unterricht der niederen Fachschulen nötig ist, wird, namentlich für das höhere technische Personal, die Errichtung von mittleren technischen Schulen (Technica), unausbleiblich sein.

Was schliefslich das Verhältnis zwischen dem öffentlichen und dem privaten Unterricht anlangt, so werden sich beide auch in der Zukunft nebeneinander entwickeln. Wenn auch noeh die privaten höheren Bürgerschulen Staatszuschüsse empfangen werden, ist letzteres dann auf der ganzen Linie der Fall. Wenn vom Staat im Gesetz durch wirksame Bedingungen für die Subvention ein guter Unterricht sicher gestellt ist und scharfe Aufsicht ausgeübt wird, kann dadurch das ungestörte Aufwachsen des Unterrichts aus verschiedenen pädagogischen Prinzipien mit einer kräftigen Entwicklung des ganzen Schulwesens zusammen gehen.

Ohne Zweifel wird auf diese Art in kostspieliger Weise, wie es bei Zerstückelung von Kräften stets der Fall ist, die grofse Kulturaufgabe dieser Zeit gelöst. Jedoch hat die historische Entwicklung des niederländischen Volkes im 19. Jahrhundert, eines Volkes mit stark ausgeprägtem Individualismus, dem es Ernst ist mit seinen moralischen und pädagogischen Grundsätzen, und das sich gesetzlichem Zwang nur ungern fügt, leider zu keinem andern Resultat führen können.

Und doch ist dieses ganz sicher viel besser, als wenn das Interesse des Volks für Erziehung und Unterricht einschläft.

Literatur: Cramer, Geschichte der Erziehung. — Versluys Geschichte der Erziehung und des Unterrichts zumal in den Niederlanden (Holl.). — Kuiper, Geschichte des christlichen Unterrichts (Holl.). — Steyn Parvé, Organisation de l'instruction primaire, secondaire et supérieure dans le royaume des Pays Bas. — Blaupot ten Cote and Moeus. Das Gesetz betreffend den Volksunterricht (Holl.). — Berichte über den Zustand der hohen, mittleren und Volksschulen. (Offizielle holländische Berichte und Statistiken.) — Berichte der Landwirtschaftlichen Direktion (Landw. Unterricht). — Zerrube, Pädagogisches Wörterbuch (Holl.). — Schmids Encyklopädie.

Winschoten (Holland). D. Bos.

Niederträchtig

Der Sprachgebrauch verwendet das Wort niederträchtig zur Bezeichnung folgender Eigenschaften: unedel, würdelos, scheufslich, widerwärtig, niedrig; dem inneren Ansehen und Werte nach geringgeschätzt: verworfen, verächtlich; im sittlichen Verstande höchst gemein, eine schändliche Gesinnung habend und zeigend, verschlagen, durch lange Übung in der Gemeinheit ausgelernt (vergl. Grimm, Deutsches Wörterbuch). Niedertracht ist demgemäfs ein höllisches Gemisch von Untugenden, deren Ursprung in einem vergifteten Geistes- und verderbten Gemüts-

leben, vor allem aber in einem alles Wohlwollens und aller Billigkeit baren Begehren und Streben gesucht werden mufs. Die scheinbar unverträglichsten Charakterfehler vereinigen sich in ihr zu dem widerspruchsvollen Knäuel von Gesundem und Krankem, klar Verständigem und bodenlos Gemeinem, den folgende Aufzählung entwirrt: Scharfsinn, Geistesgewandtheit, Willenszähigkeit, Selbstbeherrschung (im Dienste des Schlechten freilich), aufserdem aber: Eigennutz, Heimtücke, Meuchelei, Mifsgunst, Gefühllosigkeit, Schadenfreude, Grausamkeit, Verlogenheit, Heuchelei, Spott- und Zanksucht, Boshaftigkeit, Zornmütigkeit, Hochmut, Kriecherei, Lust am Quälen usw., kurz alle die Vorzüge und Mängel, die verständigen Teufeln innewohnen. Bezeichnend ist für die Niederträchtigkeit, dafs sie, wie Sintenis in seinen »Briefen über moralische Gegenstände« (1797) hervorhebt, die Fähigkeit besitzt, in dem gleichen Falle »selbst schlecht zu handeln und sich schlecht behandeln zu lassen«. Jean Paul würde Niedertracht und Nichtswürdigkeit, diese niedrigen Spröfslinge geistig-sittlicher Verwahrlosung, als wahre Abkömmlinge der Tiermenschlichkeit ansehen. Man beobachtet sie in allen Lebensaltern bei beiden Geschlechtern, in scharfer Ausprägung bei minderwertigen und problematischen Naturen, bei Melancholikern und Epileptikern (impulsive Grausamkeit!). Sozialwissenschaftlich bedeutsam ist die Wahrnehmung, dafs Niedertracht sich um so rascher entwickelt und um so heftiger äufsert, als die Schwere des Kampfes ums Dasein sich steigert und dem Kämpfer Mifserfolge und Niederlagen einbringt. Dafs Niedertracht zu den Göttinnen gehört, denen die meisten Kränze geflochten werden, hat bereits Goethe bekannt, als er den Spruch dichtete:

»Übers Niederträchtige
Dich nicht beklage,
Es ist das Mächtige,
Was man auch sage.«

Wenn im Kinde, das nach dem Worte des ungarischen Dichters Eötvös »halb Engel, halb Affe« ist, Niedertracht entsteht und zur Gewohnheit wird, so ist mehr die Kultur als die Natur, mehr die Familie als das Kind, mehr die Gesellschaft als das sich entwickelnde Einzelwesen anzuklagen. Nachahmung und Verführung, Fehlgriffe der Erziehung spielen die Hauptrolle, die Naturanlage steht in zweiter Linie. Es ist selbstverständlich, dafs eine Fehlerhaftigkeit, die so widerspruchsvolle Züge in sich vereinigt, nur durch möglichst vielseitige Behandlung behoben werden kann. Gilt es doch, die Eintracht zwischen Herz, Geist und Willen, die allein feste Sittlichkeit erzeugt, herzustellen! Wie immer betonen wir auch hier: Belehrung und Gewöhnung müssen auch den Niederträchtigen ein sicheres Mafs für sein Handeln im eigenen Bewufstsein finden und zum Selbstbeobachter und Selbsterzieher, zum Wächter der eigenen Ehre und Verfechter der sittlichen Ideale werden lassen. Diese in ernster Selbstentwicklung erworbene Selbständigkeit allein birgt in sich Kraft genug, den Anwandlungen der »Bestie im Menschen« erfolgreich zu widerstehen.

Leipzig. Gustav Siegert.

Niemeyer, August Hermann

1. Einleitung. 2. Entwicklungsgang bis zur Herausgabe seines pädagogischen Hauptwerkes. 3. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 4. Seine weiteren Schicksale. 5. Würdigung.

1. Einleitung. Der Urenkel Aug. Herm. Franckes (s. d. Art.), der berühmte Kanzler der Universität Halle, A. H. Niemeyer, hat sich durch sein umfangreiches und gediegenes Werk: »Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts« eine hervorragende Stellung unter den deutschen Pädagogen erworben. Seine Jugendzeit fällt in das pädagogische Jahrhundert, in die Zeit, in der von Frankreich aus das Erziehungswesen gleichwie alle anderen sozialen Interessen in einen tiefgreifenden Gärungsprozefs getrieben wurde. Wie Rousseaus Emil die Grundsätze der herrschenden Erziehungsweise erschütterte, wie Basedow seinen Versuch, gerichtet auf eine neue Grundlage des Unterrichts und der Erziehung, bekannt gab, wie Pestalozzische Methodik mit der Anmafsung der allein seligmachenden durch Deutschland verbreitet ward, endlich auch wie Herbart eine neue Richtung und einen neuen Aufschwung der deutschen Pädagogik einleitete, alles dies sah er teils mittelbar, teils unmittelbar an

sich vorüberziehen, so dafs er in seinem Werke die Erfahrung von fünf Dezennien niederlegen konnte.

Niemeyer gehört allerdings nicht zu den ersten unseres Volkes, aber er diente ihm in schweren Zeiten mit solcher Hingebung, seine Arbeit für die Jugend des Vaterlandes war eine so rastlose und wirksame, sein ganzes Wesen war so sehr von sittlichem Ernst getragen, dafs wir ihn den verdienstvollen Männern beizählen müssen.

2. Entwicklungsgang bis zur Herausgabe seines pädagogischen Hauptwerkes. Seine Familie stammt aus dem Fürstentum Corvey, wo Johann Neumeyer, geboren wahrscheinlich im zweiten oder dritten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts Bürger und Brauer gewesen sein soll.*) Seine Nachkommen wurden zumeist Prediger. 1738 ward Joh. Conrad Philipp Niemeyer Diakonus an der Marienkirche zu Halle. Er starb in diesem Amte 1767. Vermählt war er mit Auguste Sophie, Tochter des Direktors am Waisenhause J. A. Freylinghausen, Enkelin Aug. Herm. Franckes. Aus dieser Ehe entsprofs als fünftes Kind Aug. Hermann Niemeyer. Geboren am 1. Sept. 1754, heifst es in der Niemeyerschen Stammtafel, ward 1777 Magister und Privatdozent, 1779 aufserordentlicher Professor der Theologie und Inspektor des theologischen Seminars zu Halle, 1784 Inspektor des Pädagogii und ordentlicher Professor der Theologie, 1785 Kondirektor des Waisenhauses, 1792 Konsistorialrat, 1793 bis 94 Prorektor der Universität, 1799 Direktor des Waisenhauses, 1804 Oberkonsistorial- und Oberschulrat, 1805 Kanzler und Rektor perpetuus der Universität, letzteres bis 1816; 1826 Ritter des roten Adlerordens II. Kl. mit Eichenlaub. Er starb am 7. Juli 1828.

Dies die trockene Aufzählung seiner Laufbahn, die ein rasches und stetes Aufsteigen zu hohen Ämtern und Ehren zeigt. Seine Eltern hatten seinem Emporstreben wie seiner literarischen Tätigkeit nicht folgen können. Denn seine Mutter verlor er im 9., den Vater im 13. Lebensjahr. Aber von mütterlicher Seite war ihm ein Erbteil geworden, woran er sich zeitlebens halten konnte. Denn er erbte nicht blofs Ansprüche auf die dereinstige Verwaltung der urgrofsväterlichen Stiftungen, sondern auch den frommen, echt christlichen Sinn, der sie begründet hatte. Er erbte damit die unerschütterliche Liebe zu ihnen, die sich in schweren Zeiten so glänzend bewähren sollte.

Früh verwaist, fand er in der verwitweten Rätin Lysthenius eine mütterliche Pflegerin und Erzieherin, die ihm, nach seiner eigenen Äufserung, mehr ward, als ihm Vater und Mutter hätten werden können. Eine geborene von Wurmb hatte sie ihre Jugend an dem ostfriesischen Hofe, wo ihr Vater Hofmarschall und ihre Mutter Oberhofmeisterin der letzten Fürstin war, verlebt und sich aufser einem reichen Schatz von Menschenkenntnis und Erfahrung eine ungewöhnliche wissenschaftliche Bildung, sowie den freien Ton der höheren Lebenskreise zu eigen gemacht. Unter dem Einflufs dieser hochgebildeten und dabei gemütvollen Frau wuchs er heran. In ihrem Umgang eignete er sich die Formen eines feinsinnigen Benehmens, einen gehaltenen Anstand an, den erst spätere Jahre zu geben pflegen. Auch gelangte er schon frühzeitig zum Besitz einer Menge von praktischen Kenntnissen, Ideen und Lebensansichten, die Schule und Bücher ihm nicht hätten gewähren können. Eine nie erlöschende Liebe für alles Edle und Schöne wurden dadurch in ihm geweckt, ein eifriges Streben nach gediegener, vielseitiger wissenschaftlicher Ausbildung und nach eigenem Schaffen genährt, vor allem auch die Gewöhnung an ununterbrochene Tätigkeit für immer begründet. So verlebte er unter zarter weiblicher Pflege seine Schulzeit. Unterricht genofs er in den urgrofsväterlichen Stiftungen. Seine Gabe des Auffassens, sein Streben tiefer einzudringen, war früh schon ausgezeichnet. Ebenso ragte er hervor durch Ausdauer in der Anstrengung, durch den Ernst der Gesinnung. Noch später wufste er aus seiner Schulzeit das strenge Auswendiglernen, das rastlos wiederholte Niederschreiben gewisser Gedanken nach einer bestimmten Form, die Übungen, die für die Fertigkeit im Stegreifreden angestellt wurden, zu rühmen. Trotz des Ernstes seiner Ge-

*) Stammtafel des Niemeyerschen Geschlechts, zusammengestellt von Fr. A. Niemeyer. Greifswald 1848.

sinnung war er jedoch auch für jugendlichen Frohsinn empfänglich und ergötzte sich gern an Spielen. Der Grundzug seines Wesens war aber auf das Ernste gerichtet.

Siebzehn Jahre alt bezog er die Universität seiner Vaterstadt, um sich den theologischen Studien zu widmen. Neben diesen setzte er die schon auf der Schule angeregte Beschäftigung mit deutscher und englischer Literatur eifrig fort. Die französische Sprache hatte er sich im Umgang mit seiner Pflegemutter, die englische von einem Engländer, der sein Mitschüler am Pädagogium war, angeeignet. Je weniger er an der französischen Literatur Geschmack finden konnte, um so mehr fühlte er sich durch die englischen Klassiker angezogen. Rühmend gedenkt er noch in seinen Reisebeobachtungen der nachhaltigen Eindrücke, die Youngs Nachtgedanken und Richardsons sittliche Ideale auf ihn gemacht hatten. Doch auch der klassischen Philologie, besonders den Griechen, gab er sich so hin, dafs er daran dachte, als Lehrer in diesem Gebiet seine Laufbahn zu machen, obwohl er von seiten akademischer Lehrer hierin wenig Anregung empfangen und zumeist auf Privatstudien angewiesen war. Sophokles las er mit Bewunderung, von Euripides entlehnte er nicht selten Kernsprüche und Sentenzen. Terenz lieh er ein äufserst geschmackvolles und feines deutsches Gewand; mit Horaz und Vergil war er so vertraut, dafs er auf sie stets mit Sicherheit verwies und lange Stellen aus ihnen auswendig wufste. Ebenso stand er in genauster Bekanntschaft mit Cicero. Das Studium der Alten hatte ihm ihre grofse und heitere Lebensansicht bewundern, ihre durchdringende und klare Ausdrucksweise schätzen lernen.

Klar mufste seine Einsicht sein, klar die Philosophie, von welcher er Licht verlangte. Die Schärfe des Aristoteles sagte ihm zu. Durch dunkeln Wortschwall aber wurde er gepeinigt. Deshalb vermochte er den späteren Systemen keinen Geschmack abzugewinnen, nachdem er in die kritische Philosophie sich vertieft hatte. Sie sollte ihm der Leitstern sein, der in jede Wissenschaft ihn einführte, das Dunkel ihm erhellte. Sein Hauptstudium aber blieb die Theologie. Ihr wandte er sich zu, nicht wie ein geängsteter Zweifer, der Ruhe sucht, oder wie ein herrschsüchtiger Eiferer, der nur bekehren will. Er huldigte der wahren Christusreligion, deren Hauptgesetz die Liebe heifst. Dabei war er rastlos bemüht, aus der historischen Forschung neue Erkenntnis zu schöpfen. Nösselt, Griesbach und besonders Semler waren seine Lehrer.

Wie eifrig er die Universitätsjahre ernsten Studien gewidmet, dies bewies er durch seine Charakteristik der Bibel, von welcher bereits im Jahre 1775 der erste Band erschien, der den Ruhm des 21 jährigen Jünglings begründen sollte. Die Neuheit des Planes und die Tüchtigkeit der Ausführung lenkte die Blicke aller Gebildeten, wie auch der Gelehrten auf den noch ungekannten Verfasser, der damals in der deutschen und lateinischen Schule der Franckeschen Stiftungen unterrichtete. Im Jahre 1776 erschien der zweite, 1777 der dritte Band, zugleich auch eine vermehrte zweite Auflage der beiden ersten Bände. Das Werk fand weite Verbreitung in den Kreisen der Schule und der Lehrer. Und für diese war es ja insofern bestimmt, als es den Erziehern für die Charakterbildung der Jugend eine Fundgrube durch Darbieten von Charakteren aus der Bibel sein wollte. Er hatte damit dem Bedürfnis seiner frommen Seele genügt. Abhold allem theologischen Gezänk suchte er die Ergebnisse der Wissenschaft und die Sätze des Glaubens in freisinniger Weise in Einklang zu bringen. Vor der religiösen Freigeisterei der damals in Deutschland sehr einflufsreichen englischen Deisten bewahrte ihn sein tiefes Gemüt und das Bestreben, die sittliche Kraft des Evangeliums in den Mittelpunkt seiner Theologie zu rücken.

Während Niemeyer seine schriftstellerische Laufbahn mit dem oben erwähnten Werke begonnen hatte, trat er zwei Jahre später in die akademische Tätigkeit ein. Zur Erlangung der akademischen Lehrerwürde schrieb er eine Dissertation de similitudine Homerica. Er las über Feders Lehrbuch der Logik und Metaphysik, über Literaturgeschichte und mehrere alte Klassiker. 1779 zum aufserordentlichen Professor der Theologie und zum Inspektor des theologischen Seminars ernannt, war er

bis zum Jahr 1783 der einzige Pfleger der klassischen Studien und ebensosehr durch die verschiedenartigsten Vorlesungen dieselben zu fördern als durch Besorgung noch mangelnder zweckmäfsiger Schulausgaben die Lesung des Homer und der griechischen Tragiker zu erleichtern und zu verbreiten bedacht. Gern aber trat er von diesem Felde seiner schriftstellerischen und lehrenden Tätigkeit zurück, als 1783 Fr. A. Wolf, der berühmte Begründer der neueren Altertumswissenschaft nach Halle berufen worden war. Mit einer besonderen, höchst ehrenvollen Anerkennung der bisherigen Leistungen wurde Niemeyer 1784 zum ordentlichen Professor der Theologie, in demselben Jahre noch zum Inspektor des Königlichen Pädagogiums und im folgenden zum Mitdirektor der Franckeschen Stiftungen ernannt. Nach dem 1799 erfolgten Tode des bisherigen Direktors wurde dessen Stelle ihm und dem bis an sein Lebensende ihm engbefreundeten Knapp gemeinsam übertragen. Unter den vielen Beweisen verdienter Anerkennung und besonderer Königlicher Gnade, deren er sich zu erfreuen hatte, muls seine schon im Jahre 1792 erfolgte Ernennung zum Konsistorialrat und 1804 zum Mitglied des Oberkonsistoriums und Oberschulkollegiums hervorgehoben werden. Ganz besonders aber bewährte sich die persönliche Zuneigung des Königs zu Niemeyer bei den unter dem Minister v. Wöllner infolge des berüchtigten Religionsediktes von 1788 gegen die theologische Lehrfreiheit und namentlich gegen die Professoren der theologischen Fakultät zu Halle gerichteten Angriffen. Sein Handbuch für christliche Religionslehrer, dessen zweiten Teil die 1790 erschienene Homiletik, Pastoralanweisung und Liturgik bildete, während der erste die populäre und praktische Theologie oder Materialien des christlichen Volksunterrichts 1792 enthielt, war für den Gebrauch bei Vorlesungen verboten, ja sogar der Verfasser selbst und nebst ihm der treffliche Nösselt mit Kassation bedroht worden. Diese Drohung scheiterte jedoch an des Königs günstiger Meinung von dem ihm persönlich bekannten Niemeyer. Denn er erwiderte auf des letzteren freimütige an ihn gelangte Erklärung, eine andere Lehrart nicht annehmen zu können und die Folgen hiervon von der Gerechtigkeit Sr. Majestät ruhig erwarten zu müssen, dals von einer Absetzung Niemeyers keine Rede sein dürfe, wogegen nun vielmehr ein fast belobendes Schreiben an diesen erlassen wurde. Durch sein im Jahre 1801 herausgegebenes Lehrbuch für die oberen Religionsklassen in Gelehrtenschulen suchte er auf Begründung und Befestigung religiöser Überzeugung und Gesinnung zu wirken. Die gleichzeitig mit dem Lehrbuch erschienenen und bis zum Jahr 1822 viermal aufgelegten »erläuternden Anmerkungen und Zusätze zum Gebrauche der Lehrer« sind von methodischen Vorschriften für den Religionsunterricht begleitet. Die theologischen Grundsätze, die diesen Schriften zu Grunde lagen, blieben natürlich nicht ohne mannigfache Angriffe. Diese taten jedoch dem Lehrbuch keinen Abbruch. Denn bis zu des Verfassers Tod erschienen fünfzehn Auflagen, denen nachher noch drei gefolgt sind.*)

Mit seinem Religionsbuch hatte er recht eigentlich das Gebiet der Pädagogik betreten. Es war jedoch nur für die oberen Klassen höherer Erziehungsanstalten bestimmt. Um seinen Plan zu vollenden, mulste er das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts umfassen. Wahrlich eine grolse, unermelsliche Aufgabe! Ein glühender Eifer trieb ihn an, sie zu lösen. Auch war er der Mann dazu. Er hatte für die damalige Zeit eine vortreffliche und durch besondere Umstände begünstigt eine vollendet humanistische Bildung erlangt. Dazu kamen aber noch eine Reihe anderer Bedingungen, die seine hervorragende Stellung unter den Pädagogen Deutschlands begründen konnten.

Seine ihm eigene natürliche Ruhe des Geistes schützte ihn vor Bewundern wie vor Verwerfen und sicherte ihm eine seltene Parteilosigkeit. Seine Entwicklung und Darlegung biblischer Charaktere hatte schon früh die Neigung und Befähigung bekundet, die Menschen nicht blols in ihrer äulseren Erscheinung aufzufassen, sondern diese aus der Tiefe ihres Inneren sich zu erklären, die Motive der Handlungen nicht blols in den äulseren Umständen und Ver-

*) S. A. Köhler, A. H. Niemeyers Stellung zu Religion und Religionsunterricht. Zittau 1906.

anlassungen, sondern auch in den geheimen Triebfedern des innersten Wesens aufzuspüren, die menschliche Natur überhaupt wie in ihrer allgemeinen Organisation und in der Eigentümlichkeit ihrer Kräfte, Gesetze und Äufserungen, so auch besonders in der speziellsten Gestaltung und Erscheinung des Individuums sich zu klarer Anschauung zu bringen. Psychologie war ihm Gegenstand des Studiums durch sein ganzes Leben. Reiche Gelegenheit bot sich ihm dar, Beobachtungen in dieser Beziehung anzustellen. Daher auch seine Vorliebe für Biographien. Offene Selbstgeständnisse waren ihm ungemein viel wert, Briefe, die unbefangen geschrieben waren, pflegte er gern zu lesen, weil sie ein treuer Spiegel des Inneren wären. Die Lektüre, bei welcher ihn der Tod überraschte, war eine Biographie, die des Erasmus von Rotterdam, dem er selbst ein schönes historisches Denkmal gestiftet, wie er denn auch in Lebens- und Charakterdarstellungen nicht blofs einsammelte, sondern auch schöpferisch verfuhr. Seine erste schriftstellerische Arbeit widmete er im Jahre 1772 als 18jähriger Jüngling dem Andenken seines Vaters. Auch das Leben und Wirken Franckes stellte er dar, sowie das Leben Wesleys, des Stifters der Methodisten, welches er aus dem Englischen übersetzte und mit Anmerkungen versah. Der schönste Beweis aber ist die dem Andenken seines Lehrers Nösselt gewidmete Lebensbeschreibung. Er konnte in die tiefsten Falten des menschlichen Gemütes eindringen. Auch blieb er nicht bei seiner nächsten Umgebung stehen. Seine Beobachtungen auf Reisen bieten eine Menge biographischer Notizen und teils längere, teils kürzere Charakteristiken von Menschen, mit denen er in persönliche Berührung gekommen war, oder an die ihn der Schauplatz ihres ehemaligen Seins und Wirkens erinnert hatte. Mit wie grofsem Genufs er auch auf seinen Reisen alle wissenschaftlichen und Kunstsammlungen besuchte und sowohl Naturschönheiten, als geschichtliche Denkmäler betrachtete, Hauptzweck blieb ihm doch immer, die Menschen und diejenigen Institute näher kennen zu lernen, die der Bildung und Verbesserung menschlicher Zustände gewidmet sind. Es entging ihm so leicht nichts, was auf Schul- und Erziehungswesen Bezug hatte. Auch seine Reisen ins Ausland waren für ihn vom gröfsten Nutzen. Denn da er im stande war, auf seinen Ausflügen in Dänemark, Holland, Frankreich, England und Italien überall mit den Eingeborenen in der Muttersprache zu ververkehren, so konnte er an die Erkenntnis des innersten Wesens eines Volkes herantreten. »Vorzüglich aber ist das, schreibt Niemeyer im Vorwort zur Reise nach England, was ich zu dem höchsten Glück meines Lebens rechne, mit einer grofsen Anzahl ausgezeichneter Geister in allen Sphären der Tätigkeit gleichzeitig gelebt zu haben, durch Reisen um das Doppelte erhöht, indem ich Gelegenheit fand, mich mit sehr vielen von ihnen unmittelbar zu berühren oder doch ein nie verlöschendes Bild in meinen Geist anfzunehmen.« Doch auch der Unbedeutendste hatte für ihn Bedeutung. Zahllos waren die mündlichen und schriftlichen Bitten um Rat, Hilfe und Trost, die an ihn gerichtet, nie von ihm zurückgewiesen, oft mit Aufopferung erfüllt wurden. So studierte er auf mannigfache Weise den Menschen. Und dies Studium sollte nicht tot in ihm ruhen, sondern lebendig wirken in den weiten Kreisen seiner schaffenden und ordnenden Tätigkeit.

Die von Francke gestiftete Lehranstalt für Söhne der gebildeten Gesellschaft hatte manche Schwankung durchgemacht. Als Niemeyer Inspektor ward, waren nur 17 Zöglinge da, während es deren zur Zeit der Blüte unter Johann Anton Niemeyer 90 waren. Seine rastlose, umsichtige Tätigkeit brachte neues Leben. Seine Programme und Schulreden, sein Verkehr mit den Eltern der Zöglinge erweckte neues Interesse, versteckten Anfeindungen trat er mit Sicherheit entgegen. Als 1787 das pädagogische Seminar gegründet wurde, erhielt Niemeyer die Leitung desselben. Die ihm übertragene Einrichtung ist dargelegt in der von ihm herausgegebenen Nachricht, die auf allerhöchsten Befehl zu haltenden Vorlesungen zur Bildung künftiger Lehrer und Erzieher betreffend. Gute Lehrer, das erste und unerläfslichste Erfordernis einer guten Schule, sollten zunächst aus dem Kreise der Theologie Studierenden hier gebildet, mit den Pflichten

und Anforderungen des Lehrstandes bekannt gemacht und im Unterrichten geübt werden. Mit des Lehrers Vorträgen über einzelne Abschnitte der Unterrichts- und Erziehungskunst wechselten daher Disputationen der Studierenden über aufgestellte Thesen oder eingereichte Abhandlungen mit den Musterkatechisationen des Lehrers die Unterrichtsübungen der Zuhörer, zu denen sich Schüler des Waisenhauses einfinden mufsten. Welche Anregung für das wissenschaftliche und welche Vorbereitung für das praktische Leben das so eingerichtete Seminar gewährte, dies ist von vielen Mitgliedern dankend und rühmend anerkannt worden. Niemeyer suchte seine Zuhörer mit den verschiedenen pädagogischen Ansichten und Methoden bekannt zu machen, ihr Urteil zu leiten, ihren pädagogischen Takt sowohl in Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände als der verschiedenen Charaktereigentümlichkeiten der Jugend auszubilden.*)

3. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit solcher Ausrüstung, wie er sie durch seine pädagogische Begabung inmitten einer vielgestaltigen Tätigkeit erhielt, konnte er sich wohl berufen fühlen, mit Hand ans Werk zu legen, um die Erziehung seines Volkes zu fördern. In seinem stets sammelnden und verarbeitenden Geiste reifte nun der Plan eines pädagogischen Werkes, das seinen Ruhm in höherem Mafse als seine anderen Schriften bis auf die Gegenwart bringen sollte. Der reiche Schatz seiner Erfahrungen und Beobachtungen, der Ergebnisse seines Forschens und Prüfens dessen, was in alter und neuer Zeit über die Bildung der Jugend und die Erziehung des Menschengeschlechtes für die höchsten Zwecke des Daseins wie für die speziellen Bestimmungen der verschiedenen Lebensverhältnisse gedacht und aufgestellt, geübt und wieder verlassen worden ist — dieser Schatz ist niedergelegt in den Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts. Hier fanden Väter und Mütter verständliche Winke für die geistige und leibliche Pflege ihrer Kinder; hier Erzieher und Lehrer nicht blofs praktische Anweisungen, sondern auch Einführung in den Kreis der hohen Pflichten ihres ernsten Berufes; hier Vorsteher von Schulanstalten die einsichtsvolle Darlegung ihrer Stellung zu Schülern und Mitarbeitern, der Erfordernisse ihres Amtes und der in gleichen Verhältnissen gemachten Erfahrungen; hier endlich die höchsten Staatsbehörden, denen die oberste Leitung des Schul- und Erziehungswesens obliegt, eine einleuchtende Darstellung der Bedürfnisse der Schulen, eine freimütige Bezeichnung der Grenzen ihres Eingreifens und beachtenswerte Warnungen vor möglichen oder begangenen Mifsgriffen.

Verfolgen wir zunächst die äufsere Geschichte des berühmten Werkes. Das erste Erscheinen desselben fällt ins Jahr 1796, wo es nur einen Band ausfüllte und schon nach einigen Monaten zum zweiten Male aufgelegt wurde. Die dritte verbesserte und vermehrte Auflage erschien im Jahre 1799 in zwei Teilen, die vierte 1801 im wesentlichen unverändert, die fünfte 1806 mit dem III. Teil vermehrt. Die ihr beigefügte 1810 auch besonders abgedruckte Abhandlung über Pestalozzis Grundsätze und Methoden war ein zu rechter Zeit gesprochenes Wort. In der 1818 erschienenen 7. Auflage blieb dieselbe weg, da die frühere Veranlassung aufgehört hatte. Niemeyer hatte sich bisher in seinem Werke von aller Polemik ferngehalten. Als aber von einem Ende Deutschlands zum andern das Lob der einen naturgemäfsen Methode ertönte, alles Alte der Verachtung preisgegeben, alles Heil nur aus der Schweiz erwartet wurde, da fühlte sich Niemeyer bewogen, unumwunden Einsprache zu tun. Nicht gegen Pestalozzi schrieb er — das Schicksal des edlen Mannes erfüllte ihn später mit grofser Trauer — sondern lediglich gegen den Mifsbrauch, den man mit seinem Namen und seiner Methode trieb. Er hat damit dem ehrwürdigen Schweizer einen weit besseren Dienst geleistet als seine blinden Verehrer, die alles Übel und Unheil von der herkömmlichen Erziehungs- und Unterrichtsweise herleiteten und mit Anschuldigungen und Schmähungen alles Bestehende, auch das Bewährte überhäuften. Denn er zeigte das Wertvolle an Pestalozzis Bestrebungen, wies aber die Einseitigkeit und Überschätzung in über-

*) Vergl. Frick, Seminarium Praeceptorum in den Franckeschen Stiftungen. Halle 1883. (S. d. Art. Frick.)

zeugender Weise zurück. 1824 besorgte er noch in rüstiger Kraft die achte Auflage. Die neunte aber nahm ihm der Tod aus den Händen.

Das Werk in seiner Vollendung zeigt die Parteilosigkeit des wahren Eklektikers — wie sich Niemeyer oft nannte —, die alles prüft und das beste behält. Hiermit ist der Standpunkt des Verfassers gekennzeichnet. Er hat nie die Absicht verfolgt, durch Aufstellung einen neuer Erziehungstheorie Aufsehen zu machen. Er bezeichnet als den Zweck seines Werkes: »dazu mitzuwirken, daſs echtes Verdienst der Vorzeit, oder was auch besser geworden ist, anerkannt, angehenden Erziehern und Lehrern der Jugend aber die Kenntnis des Vorzüglichsten, was über den Gegenstand in früheren und späteren Zeiten gedacht und gelehrt ward, erleichtert und daraus eine feste auf Erfahrung beruhende Regel des Erziehens und Lehrens aufgestellt würde«. Mag auf solchem Standpunkte manch streitiger Punkt unentschieden bleiben, indem man sich mit vielseitiger Beleuchtung und Besprechung begnügt und die Entscheidung jedem einzelnen anheim gibt, so ist doch dieser Standpunkt bei Niemeyer nie in Schwanken oder Oberflächlichkeit ausgeartet. Seiner Besonnenheit galt die Erfahrung als allein zuverlässiger Probierstein jeder pädagogischen Theorie. Im Anschluſs an Kant gewann er eine feste psychologisch - philosophische Grundlage, die ihm jedoch hinreichenden Spielraum lieſs zur Aneignung des Bewährten, zur Verwerfung des Verfehlten. Klarheit des Geistes hatte ihn dabei von jeher gegen Verblendung und Parteilichkeit geschützt. So konnte er im Vorwort über die Bestimmung seiner Schrift sagen, daſs er erhaben über die momentanen Erscheinungen an das Bewährte und Wesentliche sich gehalten, unbekümmert um die Gestalt, in welcher es auftrat, und um die Zeit, welche es hervorbrachte.

Dieser Parteilosigkeit, verbunden mit gründlicher Prüfung, ausgebreitetem Wissen und groſser Belesenheit, war es wohl zuzuschreiben, daſs Niemeyers Grundsätze eine so groſse Verbreitung fanden. Wie hoch das Werk nicht bloſs von Schulmännern und Gelehrten, sondern auch von Philosophen von Fach geschätzt wurde, beweist das Urteil Herbarts, der an mehreren Stellen seiner pädagogischen Schriften Niemeyers Werk auf das wärmste empfahl. Es wird von ihm betrachtet »als die Summe der Pädagogik der Zeit, das Sicherste und Bewährteste, das allgemein Verständliche und allgemein Anwendbare, als die breite und feste empirische Basis für die Theorie der Erziehung.« In der Rede bei Eröffnung seiner Vorlesung über Pädagogik führt Herbart zwei Mittel an, um sich den gegenwärtigen Stand der Pädagogik hinreichend deutlich vor Augen zu stellen, 1. den Rückblick in die eigene Jugend, 2. das Studium des berühmten und verbreiteten Werks eines gelehrten und vielerfahrenen Mannes: Niemeyers Grundsätze der Erziehung.

4. Niemeyers weitere Schicksale bis zu seinem Tod. Während sein Hauptwerk von Auflage zu Auflage zu einer immer gröſseren Vollendung gebracht wurde, brachen schwere Zeiten über unser Vaterland herein. Die Ereignisse von 1806 führten wie für die Lage ganzer Staaten, so für die Lebensverhältnisse vieler einzelner und unter diesen auch für Niemeyer eine wichtige Katastrophe herbei. Als er von einer Reise durch Westfalen und Holland zurückkehrte, fand er seine Vaterstadt von den Franzosen besetzt, sein eigenes Haus von der französischen Intendantur eingenommen, die Universität durch ein Dekret Napoleons aufgehoben. Hierdurch sah Niemeyer seine Tätigkeit auf das Direktorium der Franckeschen Stiftungen und auf seine wissenschaftlichen Arbeiten beschränkt. Diese äuſserliche Ruhe in seiner nächsten Umgebung wurde plötzlich durch ein ganz unvorhergesehenes, nie völlig aufgeklärtes Ereignis unterbrochen. Er wurde im Mai 1807 mit vier anderen der geachtetsten und angesehensten Einwohner dem Schoſse der Familie entrissen und nach Frankreich gebracht. Wie Niemeyer den Aufenthalt in Paris zum Besichtigen aller Merkwürdigkeiten, mehr aber noch zum Anknüpfen oder Erneuern interessanter Bekanntschaften angewendet hat, bezeugen die Darstellungen in seinen Reisebüchern. Zurückgekehrt fand sich Niemeyer vor eine schwere Wahl gestellt. Halle war dem Königreich Westfalen einverleibt worden. Er muſste sich entscheiden entweder

für den preufsischen oder westfälischen Staatsdienst. Entschied er sich für den ersteren, so mufste er Halle verlassen. Es war an ihn vom Minister Stein das glänzende Anerbieten ergangen, bei der neuen Organisation der preufsischen Staatsbehörden an die Spitze der beiden Departements des Kultus und Unterrichts als Geh. Staatsrat zu treten. Ihm, der von ganzer Seele Preufse war, der sich der persönlichen Gunst des Königs in hohem Mafse erfreute, wurde es sehr schwer von Preufsen sich loszusagen. Aber er konnte von Halle sich nicht trennen, weder von der Universität noch von den Franckeschen Stiftungen, an die er durch alte Traditionen seiner Familie gekettet war. Die Universität war wieder hergestellt worden, Niemeyer vom jungen König in Cassel zum Kanzler und beständigen Rektor ernannt. Nach langem, schwerem Kampfe fafste Niemeyer den Entschlufs, die Stellung anzunehmen, in Halle zu bleiben. Diesem Entschlufs liefs der König von Preufsen in einem huldvollen Kabinettschreiben volle Gerechtigkeit widerfahren. Ein Gleiches tat aber erst nach Jahren der Minister von Stein, dessen patriotischer Sinn sich gegen alles von Frankreich Ausgehende sträubte. Er hatte Niemeyer in einem höchst anerkennenden Schreiben zu bestimmen gesucht, die angebotene Stellung anzunehmen. Aber Niemeyer blieb bei dem einmal gefafsten Entschlufs. Das lohnende Bewufstsein für Halle Grofses bewirkt zu haben, da seinem Einflufs es zuzuschreiben war, dafs die Universität erhalten blieb, die gegründete Befürchtung, das Errungene durch sein Ausscheiden zu gefährden, die angestammte Liebe zu der Stiftung des Ahnherrn, die Anhänglichkeit an den heimischen Boden der Kindheit, sowie an den Kreis alter Freunde und teurer Verhältnisse, endlich auch das Gefühl der Dankbarkeit gegen das entgegenkommende Vertrauen einer fremden Regierung, verboten ihm das gegebene Wort zurückzunehmen. Manche Verkennung und manche Anschuldigung war die Folge dieses Entschlusses. Manch ungerechtes und einseitiges Urteil wurde über seine Wahl gefällt. Manche Erkältung früheren Wohlwollens mufste Niemeyer erfahren. Auch nach der Wiedervereinigung von Halle mit dem preufsischen Staat konnte das früher so intime Verhältnis mit hochstehenden Persönlichkeiten, namentlich in Berlin nicht wiederhergestellt werden. Nur des Königs gerechte und huldvolle Gesinnung für Niemeyer und dessen Verdienste blieb stets unveränderlich dieselbe. Aber auch Niemeyer blieb im Herzen dem alten Vaterlande und seinem Fürsten ergeben in Liebe und Verehrung, obwohl sein Gerechtigkeitsgefühl nie eine Verkennung und Verleugnung des Guten zuliefs, was von der westfälischen Regierung für die Universität und die Franckeschen Stiftungen geschehen war. Er hatte nämlich durch dieselben ehrenwerten und rechtlichen Mittel, durch deren weise Benutzung er anfänglich die Erneuerung und Erhaltung beider erreicht hatte, auch in seiner Stellung als Kanzler und immerwährender Rektor der Universität, sowie als Administrator der Franckeschen Stiftungen sowohl in Cassel, wo er zweimal als Deputierter bei der Ständeversammlung gegenwärtig war, als auch bei mehrmaliger Anwesenheit des Königs in Halle, für die erweiterte Wirksamkeit eine namhafte Vermehrung der Mittel auszuwirken gewufst. Dafs jedoch Niemeyer eine höchst gefährliche Stellung übernommen, sollte sich nach mehrjähriger Wirksamkeit zeigen. Die Universität wurde als preufsisch gesinnt verdächtig. Das Mifstrauen traf auch den Kanzler, als 1813 viele Studenten auf den Aufruf des Königs von Preufsen zu den Fahnen eilten. Er wurde beschuldigt, mit Preufsen im geheimen Einvernehmen zu stehen. Die Universität wurde von Napoleon 1813 zum zweiten Male aufgehoben, indem er die Restitution derselben durch seinen Bruder als eine Torheit betrachtete. Niemeyer wurde seiner Ämter und Würden entsetzt.

So war er abermals aus seiner akademischen Wirksamkeit gerissen, jetzt aber auch seiner amtlichen Stellung zu der westfälischen Regierung entbunden. Noch zwei Monate voll Angst und Unruhe dauerte die Ungewifsheit des Kampfes um die Befreiung des deutschen Bodens. Am Tage vor der Schlacht von Leipzig hatte Blücher sein Hauptquartier in Niemeyers Hause. Beim Ende des veranstalteten festlichen Mahles hob der greise Held im Vorgefühl des Entscheidungskampfes sein Glas auf das Wohl von Halle. Nach den

siegreichen Schlachttagen eilte Niemeyer sogleich nach Leipzig, seinen König zu begrüfsen und seine Söhne dem Heere zuzuführen. Zugleich entfaltete er eine grofse Tätigkeit für die Pflege der Verwundeten. Die Gebäude der Stiftungen wurden in Lazarette verwandelt. Auch hierbei bewies Niemeyer, der sich schon 1799 durch eine vortreffliche Reform des Armenwesens und seit 1808 als Mitglied des Gemeinderates um die städtischen Angelegenheiten grofse Verdienste erworben hatte, ebensoviel Umsicht und Gewandtheit als aufopfernde Tätigkeit, namentlich als der ausbrechende bösartige Typhus zahlreiche Opfer forderte.

Halle war nun wieder preufsisch. Schon von Frankfurt aus dekretierte der König die Fortdauer der Universität. Niemeyer wurde in seinen Stellungen bestätigt, doch trat er selbst 1815, als die Vereinigung der Universität Wittenberg mit Halle eine neue Organisation nötig machte, von der Würde eines fortwährenden Rektors zurück. In Bezug auf die Versorgung der Franckeschen Stiftungen hatte er mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen. Erst 1816 gelang es ihm, die höchst wichtige Angelegenheit, die Fortsetzung des Etats für die Franckeschen Stiftungen durch persönliche Anwesenheit in Berlin zu stande zu bringen.

Am 18. April 1827 konnte Niemeyer sein fünfzigjähriges Doktorjubiläum feiern. Augenzeugen wissen den Geist, welcher die ganze Feier durchwehte, die Liebe, Rührung und Begeisterung, welche ihren Zauber über die Glückwünsche der einzelnen, sowie über die öffentlichen Reden und Erwiderungen, selbst über die geselligen Freuden des Festes ausgegossen, nicht genug zu rühmen. Unter ihnen Schleiermacher. Von allen Seiten wurden ihm reiche Geschenke zu teil, so vom König, von der Universität, von der Stadt, die ihm eine silberne Bürgerkrone verehrte. In allen Beglückwünschungen sprach sich Wahrheit und tiefe Wärme des Gefühls für den Hochverehrten aus, der mit hoher männlicher Kraft und Würde unter den Hunderten stand, die seines Anblicks sich erfreuten, seines stattlichen Körpers, seines geistvollen, ehrwürdigen Greisenhauptes.

Noch mahnte keine Abnahme körperlicher oder geistiger Kraft an sein vorgerücktes Alter. Keiner ahnte damals, dafs nach Verlauf von kaum fünf Vierteljahren Niemeyer wiederum der Mittelpunkt einer gleich allgemeinen, aber auch gleich schmerzlichen Teilnahme sein würde. Rüstig und ungeschwächt lehrte er den Sommer und Winter nach seiner Jubelfeier fort. Zu den Seinigen sprach er wohl zuweilen von Altersschwäche, doch konnte er noch zu Ostern 1828 eine Reise nach Magdeburg ohne Beschwerde unternehmen, konnte auch, nachdem einige ernstere Mahnungen von Unwohlsein vorübergegangen waren, im Sommerhalbjahr 1828 seine Vorlesungen anfangen. In der Mitte des Juni nötigte ihn aber zunehmende Entkräftung zu einiger Ruhe, die so wohltuend zu wirken schien, dafs er schon wieder nach der Fortsetzung der Vorlesung verlangte, als ein Schlaganfall ihn traf. Nach wenig Tagen machte ein sanfter Tod am Morgen des 7. Juli seinem rastlos tätigen und bei allen Mühen und Kämpfen an beglückenden Erfahrungen und edlen Genüssen reichen Leben ein Ende.

5. Würdigung. Tief und ungeheuchelt war die Trauer, welche bei seinem Tode und bei seiner Bestattung von allen Ständen an den Tag gelegt wurde. Mit Recht glaubte auch jeder einen besondern Verlust in dem Heimgegangenen zu betrauern. In ihm verloren die Franckeschen Stiftungen ihr väterliches Oberhaupt, die Universität einen gefeierten Lehrer und einflufsreichen Beförderer ihrer Interessen, beide aber ihren Erhalter und zweiten Gründer; viele in ihm einen wohlwollenden Berater und Wohltäter, einen treuen Freund. Bei dieser allgemeinen Trauer stimmten indes alle, selbst seine nächsten Angehörigen darin überein, dafs sein schönes, glückliches Leben auch schön und glücklich geendet habe. Angestrengte Tätigkeit war für ihn nicht blofs Zweck, sondern auch der wahre Genufs des Lebens. Ihr war seine Jugend und sein Mannesalter geweiht, ihr die noch rüstige Kraft des Greisenalters, das ihn unbemerkt beschlichen, und seine Beschwerden ihn mehr nur hatte ahnen, als wirklich empfinden lassen.

In der bisherigen Darstellung konnten weder Niemeyers schriftstellerische Arbeiten alle genannt, noch auch die anderweitigen Kreise seines Wirkens ausführlich genug

besprochen werden, um den Umfang derselben zu überblicken.*)

Seine häuslichen Verhältnisse wurden noch gar nicht berührt. Auch diese waren aufserordentlich glückliche zu nennen. Seit dem Jahr 1786 war er mit der ältesten Tochter des ihm geistesverwandten und eng befreundeten Hofrats von Köpken verheiratet. Seine Gattin schenkte ihm fünfzehn Kinder. Von seinen Nachkommen haben mehrere sich einen geachteten Namen in der Wissenschaft erworben. Die Mutter war von Natur mit reichen und seltenen Gaben des Geistes und Herzens ausgestattet; als Erbin der feinen wissenschaftlichen Bildung und Kunstliebe ihres Vaters bereitete sie ihrem Manne eine Häuslichkeit, in welcher nicht nur das schönste und innigste Familienleben erblühte, sondern auch in geselliger Beziehung der feinste Geschmack und Takt mit der edelsten Gastlichkeit wetteiferte.

Wenn hierbei Niemeyers Anwesenheit die laute Fröhlichkeit des jüngeren Teils der Gesellschaft immer mäfsigte, so war dies nie seine Absicht, sondern die natürliche und unwillkürliche Folge seiner würdevollen Persönlichkeit. Sein Wesen war im Gegenteil stets freundlich und heiter und nie dem Frohsinn und harmlosen Scherze abhold; nur Ausgelassenheit, sowie spottender Scherz, der andern wehe tat, war ihm zuwider. Seine Unterhaltung, nie nach Witz und Effekt haschend, war durch klare Entwicklung und Bestimmtheit im Ausdruck, sowie durch Schlagfertigkeit fesselnd. Seine Rastlosigkeit und Unermüdlichkeit war aufserordentlich. Bei der grofsen Anzahl von Besuchern und mancherlei Anliegen, bei seiner ausgebreiteten Korrespondenz, bei den vielfältigen Unterbrechungen durch Vorlesungen, Konferenzen, war die Benutzung der Zeit, ja man kann sagen jeder Minute, eine bewundernswürdige. Wie hätte er auch sonst eine so umfassende und tiefgreifende schriftstellerische Tätigkeit entfalten können! Ohne die ihm zu Gebote stehende Sammlung des Geistes würde es eine völlige Unmöglichkeit gewesen sein. Seine schöpferische Kraft aber konnte man namentlich bei seinen Reden bewundern, die er oft gänzlich unvorbereitet aus dem Stegreif hielt. Die Fülle des Ausdrucks stand ihm dabei in seltenem Grade zu Gebote. Bei all' seiner Tätigkeit aber durchdrang ihn das Gefühl der strengsten Pflichterfüllung. Mitten in der Anhäufung von Ehren, wie sie einem Privatmann nur selten zu teil werden, blieb er doch voll Demut.

So zeigt uns sein Wesen nach allen Seiten hin das Bild eines charaktervollen, edlen Mannes, eines Pädagogen von Gottes Gnaden, dessen Andenken in unserem Volk wach zu halten von dauerndem Segen sein wird.

Jena. W. Rein.

*) Ein genaues Verzeichnis seiner sämtlichen Schriften findet man in »Jakobs und Gruber, A. H. Niemeyer. Halle 1831«. Art. von Georgii im 5. Bd. der Schmidschen Encyklopädie. Vergl. Bibliothek pädag. Klassiker, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 14—16 Bd.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm

I. a) Nietzsches Entwicklungstufen. b) Die pädagogische Epoche Nietzsches. II. Nietzsches Kulturproblem. III. Nietzsches Bildungsideal. IV. a) Die Bildungsziele der Gegenwart. b) Die Bildungsziele der Zukunft. V. Das deutsche Gymnasium des jungen Nietzsche. VI. a) Der Lehrer der Gegenwart. b) Der Lehrer der Zukunft. VII. Kritik des Pädagogen Nietzsche.

I. a) Nietzsches Entwicklungstufen. Nietzsches Name ist heute noch in aller Mund und die Wirkung auf seine Zeitgenossen von weittragendster Bedeutung. Als Pädagoge ist er bisher noch nicht gewürdigt worden. Die Ursache liegt in Nietzsche selbst: Er war ein viel zu lebendiger und sprunghafter Geist, um in ruhiger Gedankenarbeit ein streng geschlossenes System entwerfen und ausarbeiten zu können. Seine pädagogischen Gedanken liegen bunt zerstreut in seinen Werken: in den Stücken, die er selbst herausgab, und zum grofsen Teil in der literarischen Hinterlassenschaft und in den Briefen. Nietzsche will darum erarbeitet sein sowohl als Philosoph wie als Pädagoge. Seine Schöpfungen sind zudem ein Gemisch von Wissenschaft, Dichtung und Religion. Das erschwert die Sache nicht wenig. Der Einsiedler von Sils Maria galt denn auch bis in die neueste Zeit als eine zerrissene und gespaltene Natur ohne rechte Entwicklung, als ein Denker, der

sich in ewiger Selbstverneinung gefällt und jede Brücke zwischen den gähnenden Abgründen seiner Theorien vermissen läfst. Die Durchforschung der nachgelassenen Schriften hat gezeigt, dafs Nietzsche genau wie andere Denker eine ganz natürliche Entwicklung durchlief, dafs bei ihm — ähnlich wie bei Kant — deutlich drei Stufen seines Werdeganges unterschieden werden können, die sich wie These: Antithese: Synthese verhalten. In der ersten Epoche huldigt Nietzsche — nach Raoul Richters Terminologie — einem kritisch-pessimistischen Voluntarismus, in der zweiten einem halbkritisch-revolutionistischen Intellektualismus und in der dritten einem kritisch-optimistisch-evolutionistischen Voluntarismus. Man könnte die drei Perioden auch als die ästhetische, die wissenschaftliche und die moralische Philosophie Nietzsches bezeichnen.

b) Die pädagogische Epoche Nietzsches. Für den Pädagogen Nietzsche kommt vor allem die erste Epoche in Betracht, die Zeit von 1866—1874, jene Jahre, da ihn sein Beruf zu praktischer Lehrertätigkeit am Pädagogium zu Basel zwang. Bis 1877 war Nietzsche an dem genannten Institute tätig. Jakob Burckhardt, der gleichzeitig mit dem jungen Philologen dort lehrte, bezeichnet seinen Kollegen Nietzsche als einen Lehrer, wie ihn die Baseler nicht wiederbekommen würden. Nietzsche beschäftigte zwar sein ganzes Leben hindurch mit pädagogischen Fragen höheren Stiles. Pädagoge im engeren Sinn aber war er nur in dieser ersten Epoche. Auch seine spezifisch pädagogischen Arbeiten — der Vortragszyklus »Über die Zukunft unsrer Bildungsanstalten« (1871/72) und die unvollendet gebliebene »unzeitgemäfse Betrachtung«: »Wir Philologen« (1875) — fallen in diese Zeit. Vor der dritten Entwicklungsstufe Nietzsches, die den Philosophen als eigenartigste gelten mag, hat die erste in pädagogischer Hinsicht einen grofsen Vorzug: Sie stellt noch nicht ein Bildungsideal auf, das aus starken Gründen unerreichbar genannt werden mufs. Das Bildungsziel der dritten Epoche ist bekanntlich der »Übermensch« im Sinne einer menschlichen »Überart«. Die Erstrebung dieses Zieles mag Angelegenheit biologischer Züchtungsarbeiten sein; pädagogische Einwirkung erweist sich nach dieser Seite hin machtlos.

Die pädagogischen Gedanken der ersten Stufe kranken noch nicht an der Undurchführbarkeit jener der dritten. Die zweite Entwicklungsepoche Nietzsches wird von vielen als die erfreulichste bezeichnet. Pädagogisch bietet sie nicht entfernt so reiche Ausbeute wie die erste. Was sie bringt, ist in den meisten Fällen das Gegenteil der ersten Forderungen, da Nietzsche mittlerweile zum Eiferer gegen seine eigne Vergangenheit geworden war.

II. Nietzsches Kulturproblem. Den Anstofs zum pädagogischen Denken mag Nietzsche zum Teil von seiner praktischen Lehrertätigkeit erhalten haben. Seine pädagogischen Theorien aber sind in der Hauptsache nicht ein Ausflufs seiner pädagogischen Praxis, sondern die naturgemäfse Folgerung seiner Welt- und Lebensanschauung, besonders seiner kulturellen Probleme. Im Mittelpunkt der Interessen Nietzsches steht die Kulturfrage. Der Inhalt des Begriffs Kultur wandelte sich bei ihm im Laufe der drei Perioden. Bald ist es Kunst, bald Wissenschaft, bald Moral, was Nietzsche inhaltlich darunter versteht. Aber »Kultur« im allgemeinen Sinne blieb das Ziel, das Nietzsche zeitlebens erstrebte. Um es zu verwirklichen, mufste er Mittel und Wege ersinnen, die zur Kultur führen, mit anderen Worten: mufste er pädagogisch denken. Es wird vielfach darüber gestritten, auf welchem Gebiete die Stärke Nietzsches liegt: ob in seinen physiologischen und psychologischen oder in seinen ethischen oder ästhetischen Theorien. Da alle die genannten Gebiete als pädagogische Grundwissenschaften gelten können, so mag schon aus diesem Streit auch auf eine indirekte Bedeutung Nietzsches für die Pädagogik geschlossen werden.

Nietzsche stand in seiner ersten Epoche im Banne Schopenhauers und Wagners. Gleich jenem huldigt er einem pessimistischen Voluntarismus, gleich beiden glaubt er an die Kulturaufgabe der Kunst, speziell an die der Musik. Die Weltanschauung des jungen Nietzsche ist in der Zeit, da er die reichste Fülle seiner pädagogischen Ideen erzeugte, keine wissenschaftliche, sondern eine ästhetische: Das Universum gilt ihm als ein grofses Kunstwerk, der Schöpfer als Künstlergott. Das Ur-Eine bringt diese Welt hervor, um sich

beim Anblick des ästhetischen Scheins von dem ewigen Urschmerz zu erlösen. Zweck der Welt ist die Hervorbringung des Kunstwerks. Oberster Wert für alle andern Werte aber ist das Leben. An ihm mifst Nietzsche die Kultur der Gegenwart und die der Vergangenheit. Die Kultur der Gegenwart gilt Nietzsche als Unkultur. Ihr Nützlichkeitssinn, ihr Erkenntnistrieb sind ihm aufs tiefste verhafst. Der sogenannte Gebildete der »Jetztzeit,« der »Bildungsphilister,« ist das Widerspiel wahrer Menschlichkeit, wahrer Bildung, das Gegenstück des idealen Menschen: des Künstlers. Wahre Kultur ist nicht in der Gegenwart, wahre Kultur ist nur in der Vergangenheit, in der Antike, zu finden und zwar bei den Griechen, nicht bei den Römern, sondern bei den Hellenen, die einen Äschylos und Sophokles hervorbrachten, bei den Schöpfern der attischen Tragödie. Die attische Tragödie verdankt ihre Entstehung zwei Kunsttrieben, dem Dionysischen und dem Apollinischen. Das stärkere und mächtigere Element ist das Dionysische, der Kunsttrieb des Rausches und der Verzückung. Das Dionysische allein kann zum wahren Geburtsschofs des Apollinischen werden und in seiner Vereinigung mit ihm zum Schöpfer der Tragödie.

Die hohe Kultur der Griechen währte nur kurze Zeit. Mit der attischen Kunst schwand auch die Hellenische Kultur. Sokrates ward ihr Vernichter. Sein Beispiel ist typisch; denn die Gefahren, welche der griechischen Kultur den Tod brachten, bedrohen heute die wahre Kultur der Zukunft. Wir leiden an der »historischen Krankheit«, welche die »plastische Kraft« des Menschen tötet und ihn unfähig zum rechten Handeln macht. Die Menschen der Gegenwart sind schwache Schablonenmenschen. Der junge Nietzsche ist Vertreter eines kulturellen Individualismus. Seine Forderungen wollen das Individuum aus den Banden der Konvention und des Zwanges erlösen und stärken zum tragischen Kampf mit dem Schicksal. Zwei Mittel nennt er: Unhistorisch und überhistorisch mufs der Mensch empfinden lernen, wenn er zum Handeln gebracht werden soll. Gleich den Stürmern und Drängern des 18. Jahrhunderts will Nietzsche den deutschen Geist wecken und zur Rückkehr zu sich selbst veranlassen. Das Mittel hiezu bietet die Kunst und zwar die Kunst des Dionysischen, die Musik. Aus der Musik entwickelt sich der deutsche Mythus. Musik und Mythus, beide werden die gegenwärtige Scheinkultur vernichten und den Menschen zu »tragischer Gesinnung« erziehen. Nur auf diesem Wege kann den Deutschen eine wahre Kultur zu teil werden.

III. Nietzsches Bildungsideal. Eigentliches Bildungsideal des jungen Nietzsche ist die Erzeugung des Genius. Der Genius als Zweck und Ziel des Daseins überhaupt ist auch Zweck und Ziel jeder kulturellen und jeder pädagogischen Bestrebung. Ein wirkliches Genie ist in seiner Bedeutung für die Kultur unvergleichlich. Es wirkt derart auf die Massen, dafs seine Geburt die Geburt einer neuen Zeit genannt werden kann. Massen sind nur »Kopien« der grofsen Männer, nur Widerstandsmomente und Werkzeuge für die Genialen. Nietzsches Bildungsideal ist durchaus aristokratisch. Der Genius ist das Gegenstück des gehafsten »Bildungsphilisters«. Nietzsche unterscheidet dabei ein doppeltes Genie, das dionysische und das apollinische, mit andern Worten: den praktischen und den theoretischen Menschen, den Künstler und den Philosophen. Aber diese Unterscheidung wird in den einzelnen Ausführungen nicht festgehalten. Der Philosoph wird überall, wo ihn Nietzsche zu schildern versucht, zum Widerspiel des theoretischen Menschen. Der Philosoph Nietzsches ist eigentlich Künstler mit philosophischen Ideen. Nietzsches Genius ist der Vollmensch, bei dem Fühlen, Wollen, Denken und Handeln in eins zusammenfliefsen. Nie blofser Logiker, nie reiner Theoretiker, nie Gelehrter, zeigt er sich überall als Lebenskünstler, als Bändiger des Erkenntnistriebes. Nietzsches Genius ist Egoist, aber Egoist im höheren Sinn. Er verachtet das Nützliche im Streben nach dem Schweren und Tragischen. Nietzsches Genius sondert sich ab von der Herde; er wird zum Einsamen, zum Selbständigen, zum unbeugsam Entschlossenen. Er wird zum Lebensbejaher trotz der Einsicht in die Nichtigkeit alles Daseins. Nietzsches Genius ist jedoch

kein übermenschliches Produkt gleich dem Übermenschen der dritten Epoche. Er ist nicht wie dieser wesentlich, sondern nur graduell von den übrigen Menschen verschieden. Er ist nur die Spitze der jeweiligen menschlichen Entwicklung. Er ist nicht das Ziel einer fernen Zukunft und nicht an irgend eine Zeit gebunden. Im alten Griechenland war er ebensogut möglich wie in den Tagen Schopenhauers und Wagners.

Das vernichtende Urteil, das Nietzsche über die Kultur der Gegenwart fällt, spricht er auch über die Bildungsbestrebungen der Gegenwart aus. Nicht der Genius und seine Erzeugung gilt der »Jetztzeit« als Bildungsideal, sondern der »Bildungsphilister«, der theoretische Mensch, der Gelehrte, der sich vom Leben abwendet und nur Interesse für wissenschaftliche Abstraktionen hat, der nach möglichster Erweiterung und Abschwächung seiner Bildung strebt, dessen eigentliches Lebensinteresse einem niedern Egoismus huldigt und nach äußerer Sicherheit und Behaglichkeit strebt. Seine Bildung soll möglichst rasch abgeschlossen werden, damit er möglichst bald Geld verdienen kann. Sein höchstes Ziel ist ein rentabler Beruf.

Nietzsche fordert die Heranbildung einer neuen, einer »ersten Generation«. Vollebendige Menschen mit antiintellektualistischer Gesinnung, ästhetische Menschen mit einer warmen Begeisterung für die Kunst und einem tiefen Abscheu vor niederen utilitaristischen Bestrebungen, freie Menschen, die sich jedem staatlichen Zwang entziehen: sie sind die Idealmenschen der Zukunft.

IV. a) Die Bildungsziele der Gegenwart. Unsere gegenwärtigen Bildungsanstalten sind nach Nietzsche völlig ungeeignet, derartige Persönlichkeiten zu erziehen. Die bestehenden Gymnasien wollen formale und wissenschaftliche Bildung vermitteln. Beides erklärt Nietzsche als Widersprüche in sich selbst. »Klassische Bildung«, die man verspricht, ist zwar kein direkter Widersinn; aber sie erfordert eine so komplizierte Begabung, daſs nur »Naivität oder Unverschämtheit« sie als erreichbares Bildungsziel versprechen kann. Die Universitäten der Gegenwart stehen auch nicht im Dienste einer wahren Kultur. Die akroamatische Lehrmethode und die sogenannte akademische Freiheit erklärt Nietzsche für verfehlte Einrichtungen. Philosophie und Kunst haben an den bestehenden Universitäten überhaupt keine wahre Pflegestätte. Von den bestehenden Bildungsanstalten ist nach Nietzsches Urteil keine im stande, wahrhaft zu bilden, weder die Universität noch das Gymnasium. Die übrigen Institutionen kommen für Nietzsche nicht weiter in Betracht. Sie sind Anstalten für Hebung der Lebensnot, nicht für Vermittlung wahrer Bildung.

b) Die Bildungsziele der Zukunft. Ziel aller wahrer Bildung ist die Erzeugung des Genius. Da aber der Genius selbst eine seltene Ausnahme unter den Menschen bildet, so müssen auch Menschen zweiten und dritten Grades gebildet werden. Die heranwachsende Jugend muſs den Genius lieben lernen. Diese Liebe zum Genius muſs ihr eine heroische Grundstimmung einflöſsen, damit sie fähig und geneigt wird, um des Genius willen das eigne Selbst zu opfern. Die gröſste Zahl der Menschen erklärt Nietzsche für bildungsunfähig. Wahre Bildungsanstalten sind darum nur für die Fähigsten, für die Auserlesenen der Menschheit, zu errichten. Nicht Volksbildung will Nietzsche, sondern Bildung einzelner; denn nach den hervorragenden Geistern beurteilt die Welt den Kulturstand eines Volkes und einer Zeit. Der kulturelle Individualismus und Aristokratismus Nietzsches verlangt auch einen pädagogischen. Emanzipation der Masse würde nach Nietzsche der wahren Bildung gefährlich werden. Nietzsche ist ein Gegner des allgemeinen Schulzwangs. Seine antistaatlichen und antisozialen Forderungen müſsten, wenn sie erfüllt würden, das deutsche Volk wieder zurückschleudern ins Dunkel des Mittelalters. Nietzsche vergaſs dabei, daſs seine eignen Bildungsvorschläge nur durch eine groſse, das ganze Volk umspannende Bildungsinstitution erfüllt werden könnten.

V. Das deutsche Gymnasium des jungen Nietzsche. Im Mittelpunkte der wahren Bildungsanstalten Nietzsches steht das Gymnasium der Zukunft. Die Aufnahme erfolgt erst im 15. Lebensjahre. Vorher ist eine Entscheidung über Befähigung zur Bildung überhaupt nicht zu treffen. Die Bildungsmaxime, die in diesem Zukunftsgymnasium

zu herrschen hat, ist nicht das Streben nach harmonischer Ausbildung aller Kräfte, sondern der Ausbau einer durch Naturanlage in den Mittelpunkt gestellten Zentralkraft. Die subjektive Einseitigkeit ist der Punkt, wo der pädagogische Hebel einzusetzen hat; nicht das sogenannte gleichschwebende Interesse kann die Angriffsstelle pädagogischer Einwirkung sein. Hauptmittel der Erziehung ist der Kampf. Der Ehrgeiz muſs entfesselt werden. Nietzsche weist hin auf die hellenische Volkspädagogik, die gebot, daſs sich jede Anlage kämpfend entwickle. Unhistorisch und überhistorisch muſs die Jugend der »ersten Generation« empfinden lernen. Musik und Mythus, die beiden umgestaltenden Kulturmächte, werden auch die mächtigsten Bildungsmittel sein. Ein neuer deutscher Mythus wird aus der deutschen Musik eines Beethoven und eines Wagner erstehen und das kommende Geschlecht erziehen helfen. Im Mittelpunkt des künftigen Gymnasialunterrichts steht nicht irgend eine fremde, sondern die deutsche Sprache. Sie ist nach Nietzsche das wirksamste Bildungsmittel, das wir besitzen. Da sie etwas Lebendiges ist, darf sie nicht wie etwas Totes behandelt werden. Nietzsche fordert die Herrschaft des Genius vor allem auf dem Gebiete des Sprachunterrichts. Die deutschen Klassiker waren die wenigen wahrhaft gebildeten Menschen, die das deutsche Volk je besaſs. — Unter ihrem Szepter muſs sich darum der junge Deutsche bedingungslos beugen. Selbständigkeit wäre hier verfrüht. Das Studium des klassischen Altertums in den Mittelpunkt des Gymnasialbetriebs zu stellen, erklärt Nietzsche für ein durchaus verfehltes Unternehmen. Nicht an den Anfang, sondern an den Schluſs aller Ausbildung ist das altklassische Studium zu rücken. Wer den Schülern des Gymnasiums die Griechen vorführt, der behandelt Jünglinge wie gereifte Männer. Unsere Gymnasiasten sind in ihrem Alter unfähig, die formale Seite des Griechentums zu erfassen. Die Bevorzugung, die das Altertum heute erfährt, beruht nach Nietzsches Kritik auf Vorurteilen, auf Ignoranz, auf falschen und trügerischen Schlüssen, insbesondere aber auf dem egoistischen Interesse eines Standes: der Philologen.

VI. a) Der Lehrer der Gegenwart. Nietzsche war bekanntlich selbst Alt-Philologe. Seine ersten Arbeiten auf diesem Gebiete verschafften ihm den Doktorhut an der Leipziger Universität und einen Lehrstuhl an der Universität in Basel. Aber wie kein zweiter vor und nach ihm geht er scharf und unerbittlich gegen die Schwächen seiner Fachkollegen und gegen die falsche pädagogische Verwertung seiner Spezialwissenschaft vor: Die übergroſse Quantität der heutigen Lehrer bedingt ihre geringe Qualität. Welches »Sammelsurium von verschrobenen Köpfen« findet man nach Nietzsches Meinung an unseren Gymnasien und Universitäten! Der Altphilologe der Gegenwart, der Jugenderzieher par excellence, verhält sich zum wahren Lehrer wie ein indianischer Medizinmann zum europäischen Arzt. Die Altphilologen sind eine »aussterbende Rasse«; von 100 der gegenwärtig bestehenden haben 99 keine Existenzberechtigung. Es sind Menschen, die »das dumpfe Gefühl des modernen Menschen über eignes Ungenügen benützen, um daraufhin Geld und Brot zu verdienen«. In ähnlicher Weise urteilt Nietzsche über den Universitätsprofessor der Gegenwart. Als Staatsknecht, dem sein Amt nur Mittel zum Erwerb seiner äuſseren Existenzmittel gilt, ist er für die Kultur unfruchtbar.

Als Massenbildungsmittel hat das klassische Altertum nach Nietzsches Meinung überhaupt keine Bedeutung mehr. Es ist nicht mehr wie ehedem der Kornspeicher aller Kenntnisse. Gegen unsere moderne Wissenschaft und Kunst ist es bedeutungslos. Die Wirkung der lebendigen Gegenwart ist eine ungleich mächtigere. Der groſse Bildungswert des klassischen Altertums besteht lediglich in der Wirkung, die es auf wenige geniale Menschen auszuüben vermag, indem es sie zu künstlerischen Schöpfungen begeistert. Nicht als Nachahmende, sondern nur als Nachschaffende können wir das Altertum erobern, behauptet der junge Nietzsche gleich dem jungen Herder.

Nietzsches wahre Bildungsanstalt der Zukunft ist eigentlich, recht betrachtet, eine deutsche Schule im eigenartigen Stil. Die Stoffe gliedern sich in realistische und künstlerische. Überall wird das Leben, nicht die Abstraktion, als erstklassiges Er-

ziehungs- und Bildungsmittel in Betracht kommen. Die dem Gymnasium entwachsene Jugend erhält die Berechtigung zum Besuch der Universität. Die Universitäten der Zukunft sind gelehrte Fachschulen. Die höchsten Bildungsstoffe aber — Philosophie und Kunst — sind nicht der Universität anzuvertrauen, sondern einem Areopag hochstehender Geister — Philosophen und Künstlern — einer Genialen-, nicht einer Gelehrten-Republik.

b) Der Lehrer der Zukunft. Der wahre Lehrer der Zukunft ist der Künstler-Philosoph oder der philosophische Künstler, der Erfinder, der schöpferische Gestalter. Nur derjenige, der einem toten Stoff den Schein des Lebens geben kann, wird in wahrhaft bildender Weise die Jugend beeinflussen. Der Pädagoge darf jedoch nicht nur Kunstwerke hervorbringen, die sich von seinem Selbst ablösen, er mufs vor allem Lebenskünstler sein; denn sein pädagogisch wirksamstes Kunstwerk ist das eigene Ich. Nur durch die »Wucht der Persönlichkeit« lassen sich die lebensvollen Bildungsstoffe mitteilen. Das Leben, der Oberwert jeder Kultur, ist letzten Endes auch der Oberbegriff für die Wertung des Pädagogen.

VII. Kritik des Pädagogen Nietzsche. Nietzsches Pädagogik Ist Persönlichkeitspädagogik. Da Nietzsche selbst ein Mensch schärfster Gegensätze ist, so konnte auch seine Pädagogik nicht ohne Widersprüche sein. Nietzsche war zudem eine äufserst kritisch angelegte Natur. Er pflegte die Dinge anders zu sehen, als sie der Gewohnheit und dem Herkommen erschienen. Er sah gewöhnlich im entgegengesetzten Sinn. Eine weitere Eigenart im Denken Nietzsches war, dafs er irgend eine These bis zum letzten Ende durchdachte, so dafs sie zur Antithese umschlagen mufste. Darum ist Nietzsches Stellung in der Geschichte der Philosophie und Pädagogik keine einheitliche. Er zeigt Verwandtschaft nach den verschiedensten Seiten hin; aber er ist weder als Philosoph noch als Pädagoge Eklektizist, sondern trotz der scharfen Gegensätze und vielfachen Berührungspunkte ein ehrlich und energisch nach hohen Zielen strebender Originalgeist.

Die vielen Irrtümer und Einseitigkeiten, die seiner Lehre anhaften — die ausschliefsliche Wertung des Alogischen, die Geringschätzung der Arbeit, die Verachtung der Masse — finden ihre Widerlegung zum Teil schon durch die Lehren der zweiten Entwicklungsepoche Nietzsches. Nietzsche bekämpfte sich selbst am leidenschaftlichsten. Der Kritiker kommt darum in vielem zu spät.

In seiner ersten, in seiner eigentlich pädagogischen Epoche huldigt Nietzsche einem kulturellen und pädagogischen Individualismus. Darin liegen seine Stärke und seine Schwäche zugleich. Mit allem Nachdruck betont er Wert und Rechte der Persönlichkeit. Sieht man von der quantitativen Einschränkung ab und hebt nur die qualitative heraus, so bedeutet Nietzsches nachdrücklichste Forderung ein pädagogisches Grundgesetz, das nie genug betont werden kann: In jedem Menschen ist der »Genius« zu befreien. Dieser »Genius« aber ist in jedem einzelnen ein anders gearteter. Der Unterschied der menschlichen Individuen ist ungeheuer und der Pädagoge mufs dieser durch die Natur bedingten Differenzierung Rechnung tragen. Nietzsches individualistische Forderung bekämpft zweifellos einen der gröfsten Fehler des gegenwärtigen Erziehungs- und Bildungswesens: Nur wem die Natur starke Fähigkeiten mit auf den Weg gab, nur dem ist ein Emporsteigen zur freien Höhe möglich. Der sozialistische Grundsatz: »Gleiches Recht für alle!« ist falsch, da die Natur die Gaben ungleich verteilte. Ungleiche Anlagen bedingen ungleiche Leistungen. Verschiedenwertige Leistungen aber fordern verschiedene Entlohnung. Nietzsche trifft das Rechte, wenn er verlangt, dafs grofsartig angelegten Naturen die Bahn frei gegeben werde zum Lauf nach ihrem idealen Ziel.

Nietzsches Bildungsideal ist, wenn wir von seiner Einseitigkeit absehen, der wahrhaft vornehme Mensch, der im Vollgefühle eigner Kraft und Verantwortlichkeit jede Autorität ablehnt; nicht Geld noch Ruhm können ihn seinem bessern Selbst untreu machen. In einer Zeit platten Nützlichkeitsstrebens kann dies Bildungsziel gar nicht hoch genug geschätzt werden. Ein weiteres Verdienst Nietzsches ist in der starken Betonung von Kunst und Religion als hervorragenden Bildungsmitteln und im

Verwerfen bloſser Gelehrsamkeit zu erblicken. Wer die Menge des Wissens zum Gradmesser der Bildung macht, der legt einen falschen Maſsstab an. Wo Gemüt und Wille unter einseitiger Verstandeskultur Schaden leiden, da kann von wahrer Bildung nicht gesprochen werden. Die hohe Schätzung des Lebensvollen bedingt bei Nietzsche die stark nationale Seite seiner pädagogischen Forderung. Wahre deutsche Bildung kann nur deutschen Charakter tragen. Höhere pädagogische Bedeutung als alle Vergangenheit hat die lebendige Welt, die uns umgibt, hat das Volkstum, dem wir entstammen.

Nietzsche ist groſs als Vernichter. Seine Bedeutung liegt zunächst in seinen starken Verneinungen. Seine positiven Lösungsversuche verwickelten ihn in Widersprüche. Er vermochte weder das Staatsproblem, noch das der Wissenschaft zu entscheiden; aber er hat in beiden Fragen doch die Grenzen der Entscheidungsmöglichkeiten wieder einmal scharf gezogen und Überschreitungen zurückgewiesen. Auch in den groſsen Fragen der Pädagogik fand er nicht die endgültigen Antworten. Aber er hat doch mit Geschick und Energie auf die grundlegenden Schäden unseres Bildungswesens aufmerksam gemacht und die Werte hervorgehoben, die nötig sind, sie zu heben. Nietzsche ist, im rechten Lichte betrachtet, nur pädagogischer Vorläufer, der pädagogische Johannes, der Berge abtragen und Täler ausfüllen half. Ein Groſser müſste kommen, um den neuen Bau aufzuführen, zu dem der Philosoph der »Unzeitgemäſsen« die Grundsteine meiſselte und den Bauplatz ebnete.

Literatur: Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung. Von Dr. Ernst Weber. Leipzig 1906.

München. Ernst Weber.

Norwegisches Schulwesen

1. Universitätswesen. 2. Die höheren Schulen. 3. Höhere Mädchenschulen. 4. Das Volksschulwesen.

1. Universitätswesen. In Norwegen gibt es bis jetzt nur die »Königliche Friedrichs-Universität« zu Christiania, errichtet durch Reskript des Königs Friedr. VI. vom 2. September 1811, etwa drei Jahre vor der Trennung Norwegens aus der mehr als 400jährigen Verbindung mit dem Königreiche Dänemark. Die gemeinschaftliche Sprache der bis dahin vereinigten Reiche hatte den Mangel einer eigenen norwegischen Universität nicht besonders fühlbar gemacht vor den letzten Dezennien der Vereinigungszeit, da der Drang zu einer solchen mit der blühenden Entwicklung Norwegens stark genug ward, um die nötige Zustimmung des Unionskönigs auszuwirken trotz Widerstand seitens Dänemarks. Die Bestrebungen für die Errichtung einer norwegischen Universität waren in Dänemark mit Grund in Verbindung gesetzt mit den besonders seit der französischen Revolution starken Trennungswünschen der Norweger.

Die Organisation der neuen Universität war noch nicht zu stande gebracht, als die politischen Ereignisse stattfanden, welche im Beginn des Jahres 1814 zu der Trennung Norwegens von Dänemark und späterhin im selben Jahre zu seiner Vereinigung mit Schweden führten.

Nach dem königlichen Reskript vom 24. März 1812 sollte die norwegische Universität 8 Fakultäten haben: die philosophische, die theologische, die juridische, die medizinische, die mathematische, die naturwissenschaftliche, die philologisch-historische und die staatsökonomische. Die ältesten Professoren der verschiedenen Fakultäten — die Dekane — sollten dem »Senat« beitreten, als dessen »Rektor« der älteste Dekanus im ersten Jahre verrichten sollte, und späterhin die übrigen Dekane in Reihenfolge.

Das im wesentlichen bis Ende 1906 geltende Organisationsgesetz (»Fundats«) datiert vom 28. Juli 1824. Nach diesem Gesetze war der Universität ein auſserhalb des Lehrpersonals stehender Kanzler vorgesetzt. Dieser Kanzler war vom Könige zu ernennen, sowie auch sein Stellvertreter, der Prokanzler. Das »akademische Kollegium« ist die obere repräsentative und administrative Behörde der Universität. Ursprünglich war der Prokanzler der Vorsitzende. Dabei waren Mitglieder die Dekane der dem im Fundats vorgeschriebenen 4 Fakultäten (der theologischen, der juridischen, der medizinischen und

der philosophischen) und dazu zwei jährlich unter und von den Mitgliedern der philosophischen Fakultät gewählte Assessoren. Die Dekane der verschiedenen Fakultäten wurden durch Neuwahl jedes Jahr abgelöst. In Verhinderungsfällen war der älteste Dekan Vorsitzender des akademischen Kollegiums als Stellvertreter des Prokanzlers. Der Kronprinz Oskar, welcher 1844 König wurde, war die ganze Zeit von 1824 bis zu seiner Thronbesteigung der Kanzler der Universität. Der Prokanzler war während des erwähnten Zeitraums stets de facto der Vorsitzende.

Durch ein Gesetz vom 17. September 1845 wurden die Kanzler- und Prokanzlerstellen abgeschafft und die Ordnung eingeführt, dafs der Vorsitzende unter und von den Mitgliedern des Kollegiums gewählt werden sollte. Die Funktionszeit der Dekane wurde auch von 1 auf 2 Jahre verlängert.

Ein Gesetz vom 25. Februar 1860 schrieb die Teilung der philosophischen Fakultät in eine geschichtlich-philosophische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche vor. Die Dekane der zwei neuen Fakultäten sollten in dem akademischen Kollegium an die Stelle des Dekans und der zwei gewählten Assessoren der philosophischen Fakultät eintreten. Die Anzahl der Mitglieder desselben Kollegiums ist nun seit dem genannten Gesetze auf 5 beschränkt.

Am 1. Januar 1907 ist in Kraft getreten ein vollständig neues Gesetz vom 9. Oktober 1905.

Dieses Gesetz stellt an die Spitze der Universität den Rektor und das akademische Kollegium. Welche Angelegenheiten ihnen unterliegen, wird durch einen königlichen Erlafs näher bestimmt.

Der Rektor wird auf drei Jahre von sämtlichen Professoren unter denjenigen, die über 30 Jahre alt und in ihren Lehrämtern seit mehr als 5 Jahren sind, gewählt. Zu seiner Wahl ist über die Hälfte der Stimmen erforderlich.

Das akademische Kollegium besteht aus dem Rektor und den ebenso auf 3 Jahre von den Fakultäten gewählten Dekane (die Fakultäten sind nach dem neuen Gesetz dieselben wie vorher), mit Ausnahme vom Dekan der Fakultät. Der Rektor ist der Vorsitzende des akademischen Kollegiums mit einem unter den übrigen Mitgliedern erkorenen Stellvertreter.

Professorenversammlungen sollen nach dem Gesetz von 1905 zur Rektorwahl und sonst zur Beratung über Sachen, die die Universität betreffen, — auf Verlangen des Kirchen- und Unterrichtsministers, des akademischen Kollegiums oder einer Anzahl von am mindesten 10 Professoren — gehalten werden.

Das neue Gesetz hat auch unter und von den Studenten bei jeder Fakultät erkorene Vertreter derselben zugelassen; diese Vertreter bilden ein Zwischenglied zwischen den Behörden der Universität und den Studenten in Angelegenheiten, welche die Interessen der letzteren berühren; besonders den Unterricht bei der Universität betreffend.

Die Professoren und die höheren Beamten der Universität sind Staatsbeamte, vom Könige ernannt. Die Universität bildet eine selbständige Stiftung mit eigenen Rechtsverhältnissen auch dem Staate gegenüber. Die Universität ist zur selben Zeit eine Staatseinrichtung, die einen Zuschufs hat, jedes Jahr vom Storthing auf dem Staatsbudget zu bewilligen. Sowohl in Beziehung auf die Wirksamkeit als die Mittel derselben unterliegt die Universität den Verfügungen der Staatsbehörden. Jede Fakultät ist in inneren Sachen, besonders die Ordnung des Unterrichts betreffend gewissermafsen selbständig.

Der Rektor und das akademische Kollegium sind die Repräsentanten der Universität der Aufsenwelt gegenüber; sie haben die Oberleitung des Unterrichts sowie auch die Verwaltung der ökonomischen Angelegenheiten durch einen unter einer Aufsicht stehenden Quästor. Dem Universitätssekretär ist die Führung der Matrikel, die Schriftführung sowohl im Kollegium als in den Fakultäten, die keinen besonderen »Notarius« haben, anvertraut. Die Vertretung der einzelnen Fakultäten haben die Dekane. Die theologischen, medizinischen und juristischen Fakultäten haben besondere Notarii. — Das akademische Kollegium steht unmittelbar unter dem Ministerium des Kirchen- und Unterrichtswesens.

Die Universität mit zugehörenden Gründen und Gebäuden sind von allen Staats-

und Gemeindeabgaben frei, was die kommunale Grundsteuer betrifft, jedoch nur in Beziehung auf Grundstücke in Christiania. Die Universität geniefst Zollfreiheit für Sendungen vom Auslande, Portofreiheit für ihre Korrespondenz mit der öffentlichen Post und dazu Frachtfreiheit für Sendungen an ihre Sammlungen mit den öffentlichen Postdampfschiffen. Durch Gesetz ist vorgeschrieben, dafs von jedem Druckwerk, welches in Norwegen erscheint, zwei Exemplare an die Bibliothek der Universität kostenfrei abgegeben werden sollen. Die Universität hat das alleinige Recht Almanache und Kalender auszugeben. Der private Unternehmer dieser Publikation hat für das Jahr 1907/08 45 400 Kronen*) an die Universitätskasse zu zahlen.

Im Jahre 1811 wurde zum Besten der Universität eine Nationalsubskription eröffnet. Der Erfolg war, dafs mehrere Tausend Personen Beiträge zu leisten sich verpflichteten, einige nur einmal, andere jährlich (zum Teil seitens einer Anzahl von Gutsbesitzern in Getreide).

Auf die Einforderung dieser Beiträge, insofern nicht später veräufserte Grundstücke damit behaftet waren, wurde im Jahre 1842 von dem norwegischen Staate verzichtet. Von dem übriggebliebenen Reste der Jahresbeiträge sind später die meisten durch Einlösung (Zahlung ihres kapitalisierten Wertes) seitens der Gutsbesitzer hinfällig geworden, und nun betragen die Einnahmen der Universität dieser Art nur zwischen 2- und 3000 Kronen.

Ein Landgut in der Nähe von Christiania »Töien« auf etwa 12000 Ar wurde im Jahre 1812 vom Könige Friedrich VI. der neuen Universität geschenkt. Damals aufser der Stadt gelegen, jetzt aber durch die späteren Erweiterungen derselben zum gröfsten Teil in ihr Weichbild einbezogen, hat dieses Gut, woselbst der botanische Garten Platz gefunden, der Universität ganz bedeutende Vermögensvorteile verschafft, besonders durch Veräufserung von Bauplätzen.

Durch ein Gesetz vom 20. August 1821 ist die Bildung des sog. »Oplysningsvesenets Fond« (Fonds zur Förderung der Aufklärung) durch Aufsammlung der Kaufsummen für veräufserten Staatsbesitz, früheres Kirchengut u. dergl. erfolgt. Ein Drittel der jährlichen Zinsen und Einnahmen des genannten Fonds ist durch dasselbe Gesetz der Universität für immer zugewiesen.

Im Staatsbudget für das laufende Jahr vom 1. April 1906 zum 31. März 1907 betragen die Gesamtausgaben der Universität 818 200 Kr. Davon sind 530 200 Kr. Staatszuschufs. Aufser den 210 000 Kr. vom obenerwähnten »Oplysningsvesenets Fond« und der Pachtsumme des Almanachverlegers (siehe oben) hat die Universität als Einnahmen 24 000 Kr. in Zinsen und Mietsummen, und zus. etwa 11 000 Kr. aus Examengebühren (Inskriptionsummen für Examenkandidaten 20 Kr. für jeden) und Abgaben für Benutzung der chemischen und metallurgischen Laboratorien. Für Benutzung der theologischen, juridischen, philologischen und mineralogisch-physischen Seminarräume ist nur Deposition der Kosten der den betreffenden Studenten ausgelieferten Schlüssel erfordert.

Auditorien- und Kollegiengelder kommen nicht vor. Der Zutritt zu den Vorlesungen ist frei für alle, ausgenommen die privatissima, die von den Professoren aufser dem festgesetzten Studienplan gehalten werden können. Solche finden sich aber beinahe niemals vor. Um Examina ablegen zu können, mufs der Kandidat ein akademischer Bürger sein. In der ersten Zeit des Bestehens der Universität konnte man durch ein sog. Präliminarexamen (Gesetz vom 6. Juni 1816), ohne das akademische Bürgerrecht erworben zu haben, Zutritt zu einem juridischen und einem medizinischen Lizentiatexamen geringeren Grades (»norwegisches« Examen genannt) erhalten. Bei den für akademische Bürger bestimmten sog. lateinischen Examina fanden in mehreren Disziplinen Prüfungen statt, die bei den norwegischen Examen nicht vorkamen. Bei den ersteren waren die schriftlichen Aufgaben in der lateinischen Sprache zu beantworten, was jedoch nun weggefallen ist. Das Präliminarexamen sowie die norwegischen Examina für Mediziner und Juristen sind längst abgeschafft.

Um ein akademischer Bürger zu werden und damit Zutritt zu den Amtsexamina

*) 1 Krone = M 1,11 in deutscher Reichswährung.

der Universität zu erhalten, mufs man das sog. Examen artium ablegen. Kraft einer entsprechenden in einem fremden Lande abgelegten Maturitätsprüfung sind im Laufe der Zeit nur verhältnismäfsig wenige in Christiania immatrikuliert worden. Seit den ersten 10 Jahren, in welchen 71 Studenten mit dänischem Examen artium bei der norwegischen Universität ihre Studien begannen oder fortsetzten, ist dasselbe nur mit ca. 40 Fremden der Fall gewesen. Ein Gesetz vom 14. Juni 1879 gestattet, dafs diejenigen, die das Abgangsexamen der Offiziersschule bestanden haben, ohne vorheriges Examen artium immatrikuliert werden können. Das letztere Examen war früher eine an der Universität selbst gehaltene Zutrittsprobe. Seit dem Gesetze vom 16. Juni 1883 ist Examen artium das Abgangsexamen der staatlichen Gymnasien (oder der Privatgymnasien, die kraft besonderer Konzession das Examensrecht haben).

In den drei Jahren 1904, 1905 und 1906 wurde das Examen artium von etwa 465 Kandidaten in Durchschnitt abgelegt. Eine verhältnismäfsig bedeutende Anzahl davon sind jedoch nicht bei der Universität immatrikuliert worden.

Ausländer, die bei einer fremden Universität als akademische Bürger eingeschrieben sind, können bei der norwegischen Universität immatrikuliert werden, ohne Examen artium, wenn sie sonst beweisen können, dafs sie die dazu erforderlichen Kenntnisse haben. Sie müssen ein zuverlässiges Testimonium vitae beibringen.

Die Lehrer sind entweder »Professoren« oder »Dozenten«, die ersteren wie oben erwähnt vom Könige bestellt, die letzteren zum Teil vom Könige ernannt, zum Teil vom Ministerium »konstituiert«. An die Stelle eines Universitätslehrers kann ein Ausländer gerufen werden, während es sonst, laut des norwegischen Verfassungsgesetzes, die Regel ist, dafs nur Einheimische als Staatsbeamte angestellt werden können. Die Professoren wie andere feste Beamte im Staatsdienst können nur kraft eines förmlichen Urteilsspruches gegen ihren Willen entsetzt werden, wo kein besonderer Vorbehalt bei ihrer Ernennung genommen ist.

Die theologische Fakultät hat gegenwärtig 5 Professoren, die juridische 9, die medizinische 15, die historisch-philosophische 21 und die mathematisch-naturwissenschaftliche 17. 1 Dozent in theologischen, 4 Dozenten in sprachlichen Disziplinen und 1 Dozent der Mathematik stehen aufserhalb der betreffenden Fakultäten.

Auf die verschiedenen Fakultäten sind 12 Adjunkt-Stipendiaten verteilt, die eine beschränkte Pflicht haben Vorlesungen zu halten, wie auch die Amanuensen bei den verschiedenen Laboratorien, Sammlungen und anderen der Universität unterstellten Instituten den Professoren darin beistehen, den Studierenden Anleitung zu geben.

Die ordentlichen Professoren erster Klasse sowie die aufserordentlichen (die sog. »extraordinaren«) haben ein jährliches Gehalt von 4500 Kr. mit Alterszulagen von je 500 Kr. bezw. nach 5, 10 und 15 Dienstjahren. Statt freier Wohnung auf dem obengenannten Eigentum »Töien« erhalten die ältesten Professoren aus den Zinsen der aufgesammelten Kaufsumme der im Laufe der Zeit veräufserten Teile desselben einen jährlichen Zuschufs von 600 Kr. — Die Professoren zweiter Klasse haben ein Gehalt von 1800 Kr.

Anstatt des früheren Examen philosophicum (eine obligatorische Vorprüfung für Studenten aller Fakultäten) hat ein Gesetz vom 9. Juni 1903 vorbereitende Prüfungen bei der Universität vorgeschrieben. Nach diesem Gesetze mufs jeder Kandidat zum theologischen, juridischen, medizinischen, sprachlich-geschichtlichen oder mathemath.-naturwissenschaftlichen Amtsexamen eine Vorprüfung in Philosophie und Latein (Theologen auch in Griechisch und Hebräisch bestanden haben); wer bei dem Examen artium in Latein (und Griechisch) geprüft worden ist, wird dadurch der Vorprüfung entbunden.

Eine genauere Statistik der Studenten gibt es nicht, da keine Einschreibung der Studierenden bei den verschiedenen Fakultäten vorgeschrieben ist, ebensowenig des Kollegiensbesuches. Nach stattgefundener Schätzung läfst sich nachstehende Übersicht für das Jahr 1906 aufstellen:

Studierende zu den vorbereitenden Prüfungen etwa 100 (die Zahl kann jedoch

stark wechseln), Theologen etwa 100, Juristen etwa 550 (dabei noch Studierende zum staatsökonomischen Examen — durch ein Gesetz vom 9. Oktober 1905 eingeführt: etwa 50), Mediziner etwa 220, Philologen etwa 150, Realisten etwa 170 (darunter etwa 40 Mineralogen) im ganzen zusammen etwa 1340 Studenten.

Dazu sind noch zu rechnen Pharmazeuten und andere nicht als akademische Bürger eingeschriebene Studierende, welche die Vorlesungen und Laboratorien der Universität besuchen. Nach den Berichten der letzten Jahre können als die durchschnittliche Studienzeit für Theologen etwa 9 Semester, für Juristen etwa 8 Semester, für Mediziner etwa 14 und für Philologen wie auch für Realisten und Mineralogen etwa 10 Semester gesetzt werden. Für die Dauer der Studien ist weder Maximum noch Minimum vorgeschrieben.

Die Vorlesungen werden für jedes Semester von den einzelnen Fakultäten mit Zustimmung des akademischen Kollegiums auf die verschiedenen Lehrer verteilt und näher geplant. Seminarübungen werden getrieben. Auch finden praktische Übungen, Besuche von Sammlungen und Exkursionen nach Bedürfnis statt.

Wer die Doktorwürde zu erlangen wünscht, muſs das Lizentiat- »Embeds-« (deutsch »Amts-«) Examen in seinem Fache mit »Laudabilis« bestanden haben (das akademische Kollegium kann jedoch dispensieren). Eine von der betreffenden Fakultät oder deren Zensurkomitee angenommene Abhandlung in der norwegischen oder in einer sonst zugelassenen Sprache muſs bei einer öffentlichen Disputation verteidigt werden, nachdem der Doktorand 2 Probevorlesungen gehalten hat. Für die Beförderung der Abhandlung in den Druck muſs der Doktorand selbst sorgen. Sonst ist die Promotion mit keinen Ausgaben verbunden. Mit den schweren Examensforderungen stände vielleicht der Lizentiatgrad der norwegischen Universität dem Doktorgrad der meisten fremden Universitäten nahe.

Durch die Gesetze vom 15. Juni 1892 und 14. Juni 1894 ist die Gelegenheit den weiblichen Studenten geöffnet, sich den verschiedenen Examina zu unterwerfen, die akademischen Grade zu erlangen und Legate und Stipendien zu beziehen. Die Frauen sind noch nicht zu den öffentlichen Ämtern und sonstigen — mit alleiniger Ausnahme der Schulämter — Stellen, wozu man das Lizentiatexamen fordert, zugelassen.

Jedes Semester erscheint in der Regel ein sog. Universitätsprogramm, eine oder mehrere Abhandlungen enthaltend, besonders reich bei Jubiläen u. dergl. Angelegenheiten.

Von dem gesamten Legatvermögen der Universität, 1 250 000 Kr., können die Zinsen von etwa $^1/_2$ Millionen Kronen als Stipendien für dürftige Studenten verwendet werden. Dazu kommen auch die Einkommen von gewissen Stiftungen. Der König schenkt jedes Jahr 1200 Kr. zu dergleichen Stipendien.

Bedeutende Sammlungen von Altertümern, Münzen sowie von ethnographischen, naturwissenschaftlichen und anderen Gegenständen gehören zu der Universität, dazu ein botanischer Garten, ein astronomisch-magnetisches Observatorium, ein meteorologisches und ein pathologisch-anatomisches Institut in Christiania und eine biologische Station im Christianiafjord bei der Stadt Dröbak.

Universitätskliniken, wenn auch nicht der Universität unterstellt, sind das allgemeine öffentliche Krankenhaus, »Rigshospitalet« genannt und das öffentliche Gebärhaus »Födselsstiftelsen«, beide Staatsanstalten, deren leitende Ärzte sämtlich Universitätslehrer und Mitglieder der medizinischen Fakultät sind.

Die Universitätsbibliothek besitzt etwa 430 000 Bände. Der Lesesaal steht jedermann offen ohne Zutrittskarte, an jedem Werktage von 11—3 und 5—8 Uhr, Sonntags von 4—7 Uhr. Wer einen zuverlässigen Bürgen stellt, kann auch Bücher auf 3 Wochen ausgeliehen erhalten zum Gebrauch auſserhalb des Lesesaals, ohne Rücksicht darauf, ob es ein akademischer Bürger ist oder nicht.

Literatur: Norske Stiftelser. Bd. III. S. 40 ff. Christiania 1858. — M. J. Monrad, Det kongelige norske Universitets Stiftelse (Universitätsprogramm für das Jahr 1861). — L. M. B. Aubert, Kristiania Universitet, Aufsatz in Nordisk Tidsskrift för Vetenskap, Konst och Industrie. Bd. I. S. 701 ff. Stockholm 1878. — O. A. Oeverland, Illustreret Norges Historie. Bd. V, S. 1376 ff., 1635 ff. u. 2255 ff. Christiania 1891—95. — Die Jahresberichte der Universität, welche jedes Jahr gedruckt werden, sind nicht

im Buchhandel. Von denselben haben die seit 1835 in Christiania erschienenen Norske Universitets og Skoleannaler jedoch Auszüge geliefert. Seit 1896 an ist der ganze Jahresbericht darin aufgenommen.

Christiania. And. Færden.

2. Die höheren Schulen. I. 1809 bis 1830. Nach der Schulordnung vom Jahre 1809 war es der Hauptzweck der gelehrten Schule ihre Schüler für die Studien an der Universität auszubilden. Doch konnten sie auch zugleich solchen den Zutritt gestatten, denen, obwohl sie nicht zu studieren gedachten, eine wissenschaftliche Bildung für ihre künftige bürgerliche Stellung und ihr Geschäft nützlich schien. Die Schulen waren entweder vollständige gelehrte Schulen (zu Beginn des Jahrhunderts nur 4), von denen entlassen die Schüler sofort das Abiturium machten, oder Mittelschulen, welche der oberen Klassen entbehrten. Der Kursus war in den ersteren gewöhnlich ein siebenjähriger, und die Unterrichtsgegenstände in beiden, wie sie sich während der Dänenzeit von Deutschland her entwickelt hatten. In der Mittelschule: Muttersprache, Latein, Griechisch, Religion und Moral, Erdkunde, Geschichte, Arithmetik, Geometrie, Kalligraphie; dazu womöglich Deutsch und Französisch. In den vollständigen gelehrten Schulen aufserdem Hebräisch, Französisch und Deutsch. Endlich wurde, wenn und wo es Gelegenheit gab, in beiden Schulen Unterricht in Naturwissenschaften, Anthropologie, Englisch, Zeichnen, Gesang und Turnen erteilt. Naturwissenschaftliche und physikalische Sammlungen fanden sich nur an zwei der gröfsten Schulen; dagegen waren alle mit Bibliotheken versehen. Die Hauptsache waren die alten Sprachen. Es wird auch in der oben erwähnten Schulordnung ausdrücklich hervorgehoben, dafs diese »immer in den Schulen den hervorragenden Platz behaupten müssen, der durch ihre Wichtigkeit für den Zweck der gelehrten Schulen gegeben ist, und dafs die Versetzung des Schülers beim Ablauf des Schuljahres von dem Erfolg in diesen Sprachkenntnissen abhängig sei.« Auch dürfe die Zahl der nichtstudierenden Schüler in keiner Klasse den dritten Teil der Zahl sämtlicher Schüler übersteigen. Die Überwachung der Schulen wurde seit 1814 dem Kultusministerium anheimgegeben; in direkterer Verbindung damit stand das Ephorat, dessen Mitglieder der Amtmann und der Bischof waren. Es ist nicht bekannt, ob der Fachkreis, der oben skizziert ist, in alle Schulen je eingeführt, auch nicht wann und nach welcher Verordnung er wieder eingeschränkt worden ist. Wir wissen jedoch, dafs während der 10—20 darauf folgenden Jahre weder Naturwissenschaft noch Englisch in irgend einer Schule gelehrt wurde. In dieser Zeit war das Hauptziel der Behörde darauf gerichtet, durch Errichtung neuer Schulen dem immer wachsenden Drange nach höherer Bildung entgegenzukommen. So wurden in der Zeit von 1817—1826 4 vollständige neue Schulen errichtet, gröfstenteils auf die Weise, dafs schon bestehende Institute umgebildet, bezw. weiterentwickelt wurden. Das nötige Geld steuerten Stadt oder Private bei; manchmal gab auch wohl der Staat einen Beitrag. Die Armut des Landes führte es sodann mit sich, dafs bald eine Mischung von Staats- und städtischen Schulen entstand. Von privatem Betrieb hört man wenig. Wo eine rein private oder städtische Schule existierte, suchte man ihnen am liebsten mit Staatsmitteln beizuspringen und sie unter die Aufsicht der öffentlichen Behörden zu stellen.

In diese Zeit fällt die Entwicklung der Bürgerschulen, oft auch Mittelschulen genannt, d. h. Schulen, wo der gelehrte und der reale Unterricht kombiniert waren, mit Rücksicht auf das praktische Leben. Sie gaben meist nur Knaben Zutritt. Neuere Sprachen, auch etwa merkantile Wissenschaften traten hier in den Kreis der Lehrgegenstände ein (z. B. in Larvik, Kongsberg, Arendal, Molde). Diese Schulen fristeten übrigens unter Umständen ein mühsames Dasein; der reale Unterricht war ein ungenügender, der gelehrte ungeordnet und kaum ein regelmäfsiger zu nennen. Auch waren die Lehrer gegen Herabsetzung des Gehaltes nicht sicher gestellt. Die meisten dieser Schulen standen unter der Oberaufsicht der Stiftsdirektion (Amtmann und Bischof), welche sich mit einem jährlichen Bericht über die geleisteten Pensa begnügte. Ein fest ins Auge gefafstes Endziel war ihnen nicht gesteckt. Die Frequenz war daher dürftig. Die drei bedeu-

tendsten waren die in Christiania, Bergen und Drontheim. Diese sowie die besseren der übrigen halfen dem Mangel der den gelehrten Schulen fehlenden Elementarschule ab; auch vertraten sie manchmal nicht ohne Glück die nur sehr spät sich entwickelnden speziellen Handelsschulen. Sie suchten meist ihr Publikum in den mittleren Schichten der Gesellschaft, und ihre Physiognomie war daher ein einfachere als die der gelehrten Schulen.

II. 1830—1869. Nachdem man mit der politischen Neuordnung in dem jungen Staate ein wenig vorgerückt war, wurde die Aufmerksamkeit immer mehr der Schule zugewandt, und die Klagen wurden bald laut. Der Hauptfehler lag in dem Mangel an Ordnung. Selbst Schulen derselben Art hatten ein verschiedenes Ziel, Methode und Einteilung. Die Besoldung war auch eine verschiedene. Der Übergang von einer Schule zu der anderen war schwierig. Insbesondere fand keine Verbindung zwischen der unteren und der höheren statt. So entstehen Reformbewegungen. Das Stichwort ist: Mehr und besserer Realunterricht und moderne Sprachen. Der später als Politiker bekannte A. M. Schweigaard greift die klassischen Studien an. Auch im Storthing tritt man gegen diese auf, und 1833 wird der Staatszuschufs zum philosophischen Seminar eingezogen. Allerdings findet auch das Bestehende seine Verteidiger. Doch hatte die Regierung eine Neuorganisation des höheren Schulwesens beabsichtigt, und Rektor Bugge ging nach Deutschland, um sich über den Stand der Dinge zu überzeugen und sodann mit Vorschlägen hervorzutreten. Man darf sagen, dafs sein Bericht (1839), obwohl er nicht zu einer vollen Neuordnung führte, doch indirekt von grundlegender Bedeutung sich zeigte, indem er die oben erwähnten Hauptmängel und die ganze Zerfahrenheit der Schule festlegt. Diesem sollte jedoch nicht sofort abgeholfen werden. Der durch eine grofse Kommission (1845) eingeleitete Reformversuch, der dem Storthing zu humanistisch gefärbt schien und überhaupt nicht den neuern Anforderungen entsprach, ward abgewiesen, und man suchte administrativen Weges den ärgsten Übeln zu steuern. Von besonderer Wichtigkeit war es auch, dafs die Stellung eines Konsulenten für das höhere Schulwesen errichtet wurde. Dieser hatte u. a. die Schulen persönlich zu inspizieren. Die Fürsorge für die Schule suchte man hierdurch von den juristisch ausgebildeten Funktionären des Ministeriums loszulösen, indem man sie einem Fachmanne übergab. 1847—1852 schritt man durch Kombinierung der Bürger- und der Realschule zur Herstellung einer gemeinsamen Elementarschule; darauf folgten die parallel laufenden Latein- und Realklassen der oberen Stufe. Diese Abzweigung geschah in dem 12.—13. Jahre des Schülers, und damit begann auch der Lateinunterricht. Die Realschüler verliefsen die Schule 2 Jahre vor dem Abiturium. Naturgeschichte wurde jetzt als selbständiger Gegenstand des Unterrichtes aufgenommen, und Deutsch wurde als erste fremde Sprache gelernt. Auch ward es fortan zur Regel, dafs jede fremde Sprache mit dem Zwischenraume von einem Jahre in den Fachkreis trat. Die Zuschüsse seitens des Staates und der Stadt wurden neu angesetzt für die einzelnen Schulen. Nur die drei grofsen Schulen (in Christiania, Bergen und Drontheim), die durch eigene Mittel bestanden, blieben unverändert.

Als Vorläufer der späteren Neuerer trat in dieser Zeit der Adjunkt Knud Knudsen hervor. Er vertrat teils in Übereinstimmung mit H. Nissen, der in der letzten Kommission eine Führerrolle gespielt hatte, teils noch weiter gehend, die Anschauung, dafs die ganze höhere Schule nur auf die realen und die modernen Bildungselemente bauen müsse, Griechisch nur von künftigen Theologen und Philologen gelesen, die alten Sprachen überhaupt dem Fachstudium überlassen werden, um gröfseren Platz für die neueren, darunter Englisch, zu gewinnen. Auch wollte er das nationale Element im Unterricht (Altnordisch, Vaterländisches Recht und Gesetz, die eigenen administrativen und ökonomischen Verhältnisse, Geschichte und Erdkunde) mehr berücksichtigt wissen.

Die neueren Prinzipien erlangten, seitdem H. Nissen als Konsulent eintrat (1850), immer festeren Fufs. Jetzt entstand eine starke Bewegung, um die lateinische Version beim Abiturientenexamen zu beseitigen. Sie führte im Jahre 1857 zu ihrem Ziele. Im selben Jahre wurde Unterricht im Englischen fakultativ in die gelehrten Schulen

eingeführt. Die mittels eines Normalplanes (von 1858) ins Leben gerufenene Codifizierung der in den letzten 10 Jahren stattgefundenen Neuerungen befriedigte indessen wenig. Die Veränderungen galten immer nur einzelnen von den Schulen. Die dem Unterricht gesteckten Grenzen, speziell was die neu eingeführten Fächer betraf, waren sehr ungenau angegeben. Die Klassenzahl war eine verschiedene, die Dauer des Schulkursus daher variabel. Namentlich lag aber die Realschule im Argen, sie litt unter dem Mangel eines abschliefsenden Examens, daher auch vielfach die Schüler zur Unzeit die Schule verliefsen und nur selten den Kursus vollendeten.

III. Gesetz vom Jahre 1869. Eine neue Kommission trat unter H. Nissens Vorsitz im Jahre 1865 zusammen, und nach dessen Vorarbeiten wurde im Jahre 1869 das erste, die ganze höhere Schule umfassende Gesetz gegeben. Nach diesem bestehen die höheren Schulen aus Mittelschulen (6 jährig und wo dieses ohne Beitrag von öffentlichen Mitteln geschehen kann, auf eine dreijährige Elementarschule bauend) und dreijährigen Gymnasien. In der Mittelschule wird in folgenden Fächern Unterricht erteilt: Religion, Muttersprache, Erdkunde, Geschichte, Rechnen, Schreiben (in den 4 ersten Jahren), Deutsch (vom 2. Semester des 1. Jahres), Naturgeschichte, Zeichnen (Freihandzeichnen und nach der Perspektive), Geometrie und Arithmetik (vom 3. Jahre), Latein und Englisch (vom 4. Jahre), Französisch (fakultativ vom 5. Jahre, für diejenigen, die nicht in das Gymnasium übergingen, für andere obligatorisch). Hierzu kommt Gesangunterricht und Turnen. Jeder Schüler trifft die Wahl zwischen Latein und Englisch. Die erste Sprache nahm wöchentlich 7 Stunden in Anspruch. Eine Auswahl von Cäsar, Cornelius, Cicero und Phädrus machte die Schriftsteller aus, die gelesen wurden. Nach dem Abschlufs der Mittelschule fand ein abschliefsendes Examen statt. Bei diesem wurden 4 schriftliche Aufgaben gegeben (Norwegisch, Deutsch, Latein — Englisch und Mathematik). Sowohl die schriftlichen wie die mündlichen Leistungen wurden von den vom Ministerium ernannten Zensoren beurteilt. Der dem Gesetz beigegebene Unterrichtsplan schärft bestimmte Methoden ein und setzt die Pensa für die einzelnen Klassen fest. Ein Prinzip des Gesetzes ist, dafs die Natur des Kindes verschiedenartige Beschäftigungen und Eindrücke fordert; dies sei auch insofern wichtig um der speziellen Befähigung Gelegenheit zu geben sich hervorzutun. Später, im Gymnasium, mögen die Studien stärker konzentriert werden. Zum letzten Abschlufs in der Mittelschule kam der Unterricht im Deutschen, in der Naturgeschichte und Physik, aufserdem noch in der allgemeinen Weltgeschichte, in der Dogmenlehre, biblischen Geschichte sowie der planen Geometrie. Die Mittelschule war nämlich auch eine Schule, die ihr eigenes Ziel besafs, indem sie manchen eine relativ abschliefsende Gesamtbildung bieten sollte. Ein zweites Ziel verfolgte sie, indem sie den Weg zum Gymnasium eröffnete. Dieses war zweierlei Art und zwar gesondert in ein lateinisches und ein reales. Die Fächer waren: Muttersprache mit Altnordisch, Religion (Kirchengeschichte und ein Evangelium, das von den Lateinern im Grundtext gelesen wurde), Geschichte (alte Geschichte, die der 3 skandinavischen Völker und eines der 3 europäischen Kulturvölker), Deutsch (nur während des 1. Schuljahres im Latein- und der 2 ersten im Realgymnasium. Diese Sprache ward übrigens erst in den achtziger Jahren eingeführt. Ferner: Französisch, Mathematik (für diese beiden war eine höhere wöchentliche Stundenzahl im Realgymnasium vorgeschrieben). Von Mathematik wurde hier vorgetragen: Elementare Arithmetik und Algebra, darunter Logarithmen, Gleichungen 2. Grades und Reihen, plane Geometrie und Trigonometrie, Stereometrie, Elemente der analytischen und die der deskriptiven Geometrie. Im Lateingymnasium beschränkte man sich auf die elementare Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. Auch bot das Realgymnasium Unterricht in der physischen und mathematischen Erdkunde, Naturwissenschaften, Zeichnen. Dann Englisch. Dies ist die Hauptsprache des Realgymnasiums.

Nur das Lesen, nicht das Sprechen ist Ziel des Unterrichts. Dies gilt als ein mafsgebendes Prinzip auch für die andern modernen Sprachen in der Schule überhaupt, obwohl später, besonders seit 1880 hieran nicht so stark festgehalten wurde.

Ein wenig Kenntnis der englischen Literaturgeschichte wurde gefordert. Die Aufgabe beim Abiturium bestand in einer Version aus dem Norwegischen ins Englische. Das Latein und das Griechische im Lateingymnasium wurden stark geschwächt, besonders die letztere Sprache. Statt der früheren 5 Jahre wurden jetzt nur 3 darauf verwendet; es darf behauptet werden, dafs die Schüler sich zu viel mit grammatischen Studien beschäftigen mufsten, und daher wenig befriedigende Kenntnisse der Literatur und Kultur des Griechenvolkes erlangten. Die Auswahl der Autoren umfafste Homer (6 Gesänge), Herodot (1 Buch), Xenophon (1 Buch), Platon (Apologie); manchmal eine Tragödie statt des Herodot. Hierzu kamen ganz knappe Umrisse der Literaturgeschichte und der Altertümer. Von lateinischen Schriftstellern wurden Sallust, Livius (2 Bücher), Vergilius (1 Gesang), Horaz (Oden, Episteln) und Tacitus (1 Buch) gelesen. Beim Abiturium gab es 4 schriftliche Aufgaben: Im Lateinischen Übersetzung ins Norwegische z. B. eines Briefes von Seneca oder eines Kap. des Livius. Dann 2 norwegische Aufsätze (der eine räsonnierend, der andere geschichtlichen Inhalts) und mathematische Aufgaben, sowie für die Realschüler Physikaufgaben.

Der Rektor und die fest angestellten Lehrer einer Schule bilden die Lehrerkonferenz (Skoleraad), deren Befugnis im Vergleich mit der früheren, die nur ratgebend war, ein wenig ausgedehnt wurde. An die Stelle des Ephorates der älteren Zeit, das sich nur wenig merkbar gemacht hatte, trat der Vorstand (Forstanderskab). Es setzte sich dieser aus einem Mitglied des Magistrates, dem Rektor und aus drei vom Kollegium der Stadtabgeordneten ernannten Mitgliedern zusammen, und er hatte sich speziell mit der Ökonomie der Schule zu beschäftigen; ihm kam auch das Recht zu, bei Vakanz im Rektorat und in den festen Lehrerstellen mit Vorschlägen über die Nachfolger an das Ministerium einzugehen. Die Schulgelder wurden für jede Schule nach Vereinbarung mit der Stadtbehörde festgesetzt. Sie variierten und betrugen gewöhnlich 100—200 Kr. jährlich; in den gröfseren Städten und im Gymnasium waren sie höher, in den kleineren Städten und in der Mittelschule niedriger. Die Zuschüsse seitens des Staates und der Stadt wurden neu geregelt. Die Stellung des Konsulenten des höheren Schulwesens war um 1860 in die eines Expeditionschefs übergegangen. Ihm zur Seite stand seit 1883 eine von 5 Mitgliedern bestehende und vom König ernannte »ratgebende« Unterrichtsinspektion, der es auch oblag durch persönlichen Besuch den Unterricht der Schulen zu überwachen. Aufserdem hatte sie die Examina zu leiten (die Aufgaben zu stellen, die Scripta zensurieren zu lassen usw.). Die Oberaufsicht der Schule leitet nach wie vor das Kultusministerium; dieses stellt die Lehrer der mit Staatsgeldern unterstützten Schulen an, sorgt für Stellvertreter, disponiert über Freistellen, Schulstipendien usw.

Es zeigte sich rasch im Laufe der folgenden Zeit, dafs dies neue Schulgesetz nicht nach allen Richtungen hin befriedigte. Es war entstanden durch ein Kompromifs zwischen den Vorkämpfern der Naturwissenschaften, der nationalen Bewegung und den humanistischen Tendenzen. Dies hatte der Schule den encyklopädischen Charakter gegeben und die Linienteilung hervorgerufen. Die Stellung der alten Sprachen schien beträchtlich geschwächt, das Realgymnasium für das Leben wenig brauchbar, weil ein zu starkes Gewicht auf die Mathematik und Physik gelegt war, worunter die allgemein humanistischen Bildungselemente litten. Es stand auch dieses Gymnasium anfangs fast ganz leer und füllte sich erst, als das Abiturientenexamen auf dieser Linie als obligatorische Forderung für die Aufnahme in die Kadettenanstalt aufgestellt ward. In der Mittelschule lernte man das Deutsche zu früh zum Nachteile der Muttersprache: die sprachliche Reflexion verdarb das unmittelbare Sprachgefühl. Es drängten sich die Unterrichtsgegenstände, besonders gegen den Abschlufs der Mittelschule in bedenklicher Weise. Doch glaubte man sich ohne ein neues Gesetz behelfen zu können, und im Jahre 1884 wurden neue Unterrichtsbestimmungen vorgeschrieben. Jetzt wird das Deutsche in die II. Klasse aufgerückt, und die dadurch frei gewordenen Stunden werden für die Muttersprache abgegeben. Um die literarische Bildung der Realschüler

zu fördern tritt ein erweiterter Kursus in der englischen Literaturgeschichte hinzu, und ein statarisches Pensum wird aufgestellt. Auch im Lateingymnasium muſs jetzt Erdkunde gelernt werden, und das Latein muſs eine Stunde dazu hergeben. Der Plan wurde von hodegetischen Instruktionen begleitet.

IV. Schulgesetz vom Jahre 1896. Bei der Behandlung des Budgets der höheren Schulen im Storthing wurden im Jahre 1889 vom Ausschuſs für die Schulangelegenheiten (Kirkekomiteen) mehrere prinzipielle Fragen besprochen, darunter die Verbindung der Volksschule mit der höheren und die Bedeutung des Studiums der alten Sprachen. Aus dieser Veranlassung entstand im Plenum des Storthings eine lebhafte Debatte, die sich hauptsächlich um die letztere Frage drehte. Die Stellung der alten Sprachen wurde von verschiedenen Seiten als eine unhaltbare bezeichnet, und der Storthing beschloſs mit starker Majorität (94 gegen 17) die Regierung zu ersuchen, das höhere Schulwesen einer Revision zu unterwerfen. Die Regierung beschloſs das Zusammentreten einer Kommission, in welcher sowohl die Anhänger der älteren als der neuern Richtung vertreten waren. Die Arbeit dieser Kommission bildete die Grundlage des Schulgesetzes vom Jahre 1896.

Die Schule teilt sich jetzt wie zuvor in Mittelschule und Gymnasien. In öffentliche Schulen werden auch Mädchen aufgenommen (siehe hierüber den Abschnitt: Höhere Mädchenschulen). Die Mittelschule ist »eine Kinderschule, die an die Volksschule anschlieſsend den Schülern eine abgeschlossene »weitergehende Bildung gibt, die der Empfänglichkeit des Kindesalters angemessen ist«. Der Anschluſs geschieht normal in der Weise, daſs die Mittelschule auf die zweite Abteilung einer städtischen Volksschule baut (die 5. Klasse), deren Unterricht durch einen Extrakursus verstärkt worden ist. Die Mittelschule ist normal vierjährig. Ein längerer Kursus ist nicht gestattet; ein kürzerer ist zulässig, wo die Volksschule des Ortes zu einer Effektivität gehoben ist, die es möglich macht auch so das Ziel der Mittelschule zu erreichen. Keine durch Staatsmittel unterstützte Mittelschule darf eine Elementarschule besitzen. Die Aufnahme in die Mittelschule erfolgt nach einer Prüfung. Die Mittelschule ist eine ungeteilte Schule, die mit einem Abgangsexamen schlieſst. Der Unterricht in der Muttersprache ist erweitert; etwas Neues ist auch das Lesen des »Landsmaal«, welches sich schon im Laufe der achtziger Jahre einen Platz im Gymnasium verschafft hatte. In höherem Grade als früher wird dem Lesen in der Bibel Aufmerksamkeit gezollt, und in der letzten Klasse wird ein Kompendium der Kirchengeschichte vorgetragen. Nur 2 fremde Sprachen werden gelernt, Deutsch und Englisch, das erstere 4, das letztere 3 Jahre umfassend, und zwar bekommen sie beide eine stärkere wöchentliche Stundenzahl. Dem Sprachunterricht setzt das Gesetz ein weiteres Ziel. Wie früher muſs man sich eine solche Kenntnis der Sprache erwerben, daſs man früher nicht gelesene Texte übersetzen kann; doch hat der Schüler sich auch die Sprache in der Weise anzueignen, daſs er binnen der Grenzen eines engeren Gebietes die Sprache mündlich und bis zu einem gewissen Grade schriftlich verwenden kann. Mündliche wie schriftliche Reproduktionen werden daher vorgeschrieben. Die natürliche oder imitative Methode im Sprachenerlernen wird anempfohlen. Die Naturlehre soll durch Vorführung einer Anzahl Typen von Tieren und Pflanzen zur gründlichen Einsicht in die Tier- und Pflanzenwelt führen. Sie umfaſst auſser der Physik die Lehre vom Menschen und dessen Organe, Gesundheitslehre (hierunter werden die Wirkungen und Gefahren der alkoholischen Getränke besprochen). Im Rechnen und in der Mathematik tritt die theoretische Seite hinter der praktischen zurück. Der arithmetische Kursus geht nicht über Gleichungen 1. Grades hinaus. Kurze Anleitung zur Buchhaltung wird gegeben. Im Geschichtsunterricht wird stärkeres Gewicht auf die neuere, die vaterländische Geschichte und die bürgerliche Gesellschaftsordnung gelegt. Das Schreiben wird eifriger getrieben als früher. Slöjd wird jetzt obligatorisch für Knaben. Das Turnen bekommt 3—4 Stunden wöchentlich. — Es ist gestattet, doch nur mit Billigung der Oberbehörde, eine der fremden Sprachen ausgehen zu lassen, sowie den mathematischen Unterricht auf einen praktisch-geometrischen Kursus einzuschränken. Diese Bestimmung wurde getroffen um dem Bedürfnis ein-

zelner weniger befähigten Schüler, auch wohl etwa um speziellen lokalen Wünschen (seitens der kleineren Städte) Sorge zu tragen.

In der I.—III. Klasse der Mittelschule werden Jahresprüfungen abgehalten; sie zerfallen in einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. In der Muttersprache, Rechnen, im Deutschen, Englischen und im Zeichnen werden schriftliche Aufgaben gestellt. Die mündliche Prüfung wird in den jedem Unterrichtsgegenstand beigelegten Stunden zu Ende des Schuljahres und zwar im Laufe der Hauptrepetition des Pensums vollzogen; die früher hier üblichen öffentlichen und dem Unterricht viele Zeit raubenden Examina werden demnach wegfallen.

Das die Mittelschule abschliefsende Examen zerfällt auch in eine schriftliche und eine mündliche Prüfung. Die erstere umfafst einen norwegischen Aufsatz, erzählenden oder beschreibenden Inhalts (dieser darf im »Landsmaal« abgefafst werden), einen deutschen Aufsatz (ohne Wörterbuch zu schreiben) oder mit Bewilligung der Oberbehörde eine Wiedergabe eines deutschen Textstückes, eine leichte Wiedergabe eines englischen Prosastückes und mathematische und Zeichen-Aufgaben. Was die mündliche (öffentliche) Prüfung betrifft, kann der Unterrichtsrat verordnen, dafs eine mit der Examensberechtigung ausgestattete Mittelschule ihre Schüler nicht in allen hier einschlagenden 8 Disziplinen zu prüfen braucht; doch mufs in wenigstens 4 geprüft werden; wenn nicht geprüft wird, wird das dem Schüler nach seinem Standpunkte im Laufe der Hauptrepetition gegen Ende des 2. Semesters gegebene Zeugnis als endgültig in sein Testimonium eingetragen. — In Religion, Zoologie und Botanik wird in der III. Klasse geprüft, in der Kirchengeschichte und in der Physik in der IV.

Die schriftlichen Leistungen werden von den von der Oberbehörde ernannten Zensoren beurteilt, die mündlichen von dem Fachlehrer und dem diesen beigegebenen Zensor. Die Zeugnisse bei der schriftlichen Prüfung sind: 1. In hohem Grade befriedigend. 2. Sehr befriedigend. 3. Befriedigend. 4. Einigermafsen befriedigend. 5. Mäfsig. 6. Nicht befriedigend.

Bei der mündlichen Prüfung fallen von diesen Nr. 1 und 5 weg.

IV. Das Testimonium enthält die speziellen Zensuren für Kenntnisse und Fertigkeiten (d. h. Turnen — nur für Knaben — Slöjd und Handarbeit) sowie für die Behandlung der Schreibhefte während des letzten Schuljahres und für Fleifs und sittliches Betragen überhaupt.

Stundenplan für die 4klassige Mittelschule:

Klasse	1	2	3	4
Religion	2	2	1	1
Norwegisch	5	4	4*)	4*)
Deutsch	6	5	5	5
Englisch**)	—	5	5	5
Geschichte	3	2	3	3
Erdkunde	2	2	2	2
Naturlehre	3	2	2	3
Rechnen und Mathematik	5	5	5	5
Zeichnen	2	2	2	2
Schreiben	2	1	—	—
Turnen	3	3	3	4
Slöjd für Knaben, od. Handarbeit für Mädchen	2	2	2	2
Gesang	1	1	1	—
Summe	36	36	36	36

Jede Lektion dauert 45 Minuten. Es wird normal nur vormittags bis zwei Uhr Unterricht erteilt.

Es gibt 3 Gymnasien: Das reale, das sprachlich-geschichtliche und das sprachlich-geschichtliche mit Latein. Die erste Klasse ist für alle Gymnasien gemeinsam; man hat die Einheit so weit wie möglich hinauf bewahren wollen. In Verbindung mit der 1. Klasse kann ein einjähriger Kursus eingerichtet werden, welcher die Absicht hat, eine abgeschlossene auf verschiedene praktische Lebensstellungen berechnete Bildung zu geben. Einen solchen Kursus darf jede Mittelschule selbständig einrichten (so in Moss). Das Lateingymnasium ist nur als ein interimistisches gedacht. Nach dem § 10 des Gesetzes, zufolge dessen der König mit der Genehmigung des Storthings bestimmen kann, dafs an einzelnen Gymnasien im Lateinischen unterrichtet wird. Solche Gymnasien sind auch jetzt

*) Alle zwei Wochen wird die eine Stunde für den Schreibunterricht abgegeben.

**) Oder: Englisch 6, 4, 3, 4; dann bekommt das Deutsche 0, 6, 7, 6 Stunden.

an den meisten gröfseren Schulen errichtet. Mehrere Privatschulen besitzen sie auch. Für die Schüler dieses Gymnasiums, die somit in einem ziemlich vorgerückten Alter mit den Elementen der lateinischen Sprache Bekanntschaft machen, ist das Ziel in dieser Hinsicht, dafs sie ca. 130 Seiten von Cäsar, Cicero und Livius übersetzen und erklären, und schriftlich ein nicht früher gelesenes leichtes Stück Prosa historischen Inhalts ins Norwegische übertragen können. Im übrigen stimmt das Ziel des Unterrichts in diesem Gymnasium mit dem des Realgymnasiums, selbstverständlich die realen Unterrichtsgegenstände der letzteren Linie ausgenommen, die stark vertreten sind. Die Muttersprache hat im Gymnasium eine beträchtliche Stundenzahl. Eine reiche Literaturauswahl soll gelesen werden, die aus dem Landsmaal wie aus der Schriftsprache geschöpft wird. Dazu kommen Übersetzungen entweder aus griechischen Autoren (Homer, Platon) oder aus der neueren schwedischen, oder fremden Literatur (Shakespeare). Die schriftlichen Aufgaben beim Abiturium (Artium genannt) dürfen sowohl im Landsmaal als in der gewöhnlichen Schriftsprache abgefafst werden; doch mufs den Schülern in letzterer die nötige Übung gegeben werden. Was den Sprachunterricht betrifft, wird weiter gebaut auf der in der Mittelschule gewonnenen Kenntnis und Fertigkeit. Doch tritt die Arbeit mit dem Inhalt mehr hervor; man soll in die Kultur des betreffenden Volkes eingeführt werden und so zu einer auf modernem Boden ruhenden allgemeinen Bildung gelangen. Im Französischen beschränkt man sich lediglich darauf, die Lesefertigkeit zu entwickeln. Dem Ziel des geschichtlichen Unterrichts werden weitere Grenzen gesteckt als zuvor. Die Weltgeschichte, die während der früheren Periode zurücktrat, kommt wieder zu Ehren; es wird speziell auf die Geschichte der alten Welt und der drei modernen europäischen Kulturvölker Gewicht gelegt, sowie die des Vaterlandes. Die neuere Zeit und die staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen der letzten Jahrhunderte fafst man besonders ins Auge. Für die sprachlich-historische Linie kommt hierzu aufserdem eine Auswahl historischer Urkunden, Exkurse und Darstellungen kulturgeschichtlichen Inhalts. Die Auswahl wird teilweise in der Grundsprache gelesen; sie wird eingehend erläutert, ohne dafs man sich jedoch mit der sprachlichen Seite beschäftigt. In der Erdkunde wird verlangt erweiterte Kenntnis der mathematischen und physischen Geographie, eine Übersicht über den topographischen Teil und über die wirtschaftliche Entwicklung Norwegens sowie die der wichtigsten anderen Länder. In der Naturlehre: Kenntnis von den wichtigsten chemischen Gesetzen, vom Leben und Entwicklung der Tiere und Pflanzen, von den Grundzügen der Physiologie und Gesundheitslehre des Menschen. Die reale Linie liest Physik im Umfange wie früher. In diesen sämtlichen Disziplinen mufs die Darstellung durch Experimente fleifsig erläutert werden, und es wird empfohlen den Schülern selbst Gelegenheit zu geben einen Teil von diesen auszuführen. In der Mathematik: Die in der Mittelschule nicht behandelten Teile der elementaren Arithmetik und Algebra, sowie der Geometrie; die trigonometrischen und stereometrischen Grundbegriffe. Für die reale Linie aufserdem: Analytische Geometrie und Funktionslehre. Der Zeichenunterricht umfafst Fertigkeit darin einfache Formen perspektivisch wiederzugeben. Die reale Linie aufserdem: Übung im Zeichnen nach der Projektion (Elemente der deskriptiven Geometrie).

Für die Jahresprüfungen der I.—II. Klasse des Gymnasiums gilt dasselbe, was oben von denen der Mittelschule (I.—III. Klasse) gesagt wurde.

Das Examen Artium umfafst einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. Bei ersterer Prüfung werden 2 norwegische Aufsätze geschrieben, der eine räsonnierenden, der andere geschichtlichen Inhaltes. Das »Landsmaal« darf auch hier benutzt werden. Im Deutschen wird ein zweimal aufgelesenes erzählendes Stück wiedergegeben. Von der Prüfung im Englischen für die sprachlich-geschichtliche Linie ist oben berichtet. Den Realstudierenden werden besondere Physik- und Zeichenaufgaben gestellt. Die Lateiner übersetzen ein leichtes nicht früher gelesenes Prosastück (aus Livius oder Cäsar z. B.) ins Norwegische. Endlich kommen hierzu mathematische Aufgaben. — Gegen Ende des 2. Semesters stellt jeder Lehrer

der 8 mündlichen Disziplinen sowie der Turnlehrer seinen Schülern ein Zeugnis nach ihrem Standpunkte aus. Der Unterrichtsrat bestimmt dann, in welcher Ausdehnung an jedem Gymnasium mündlich geprüft werden soll. Privatisten (d. h. Schüler, die nicht den Kursus eines zum Examen berechtigten Gymnasiums durchgemacht haben) müssen die ganze mündliche Prüfung ablegen. Diese darf regelmäſsig nicht mehr als 9 Tage in Anspruch nehmen. Von der Beurteilung der Leistungen sowie von den Zeugnissen gilt, was oben bei Erwähnung des abschlieſsenden Examens der Mittelschule gesagt wurde.

Stundenplan für das Gymnasium

a = Reallinie, b = sprachlich-geschichtliche Linie, c = sprachlich-geschichtliche Linie mit Latein.

Linie	a			b			c		
Klasse	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Religion	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Norwegisch	4	5	4	4	6	5	4	5	4
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Englisch	4	2	2	4	7	7	4	2	2
Französisch	4	2	2	4	4	3	4	5	—
Latein	—	—	—	—	—	—	—	7	11
Geschichte	3	3	3	3	5	5	3	3	3
Erdkunde	1	1	2	1	1	2	1	1	2
Naturlehre	4	5	5	4	1	1	4	1	1
Mathematik	4	6	6	4	2	2	4	2	2
Zeichnen	2	2	1	2	—	—	2	—	—
Summe	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Hierzu kommen 6 wöchentliche Stunden Turnen und Gesang.

Die Befugnis des Unterrichtsrates ist erweitert, indem ihm in höherem Grade als früher obliegt den Unterricht durch persönlichen Besuch zu überwachen. Zu Mitgliedern des Rates sind in der letzten Zeit immer nur Schulmänner, nicht mehr, wie es zuvor oft der Fall gewesen ist, auch Universitätsprofessoren oder Dozenten, berufen worden. Der Vorstand einer jeden Schule besteht jetzt aus 5 Mitgliedern, und zwar dem Rektor, einem von der Oberbehörde und drei von der Versammlung der Stadtverordneten erwählten Männern.

Die fest angestellten Lehrer sind: Rektor, Oberlehrer und Adjunkten. Dazu kommen noch andere Lehrer und Lehrerinnen, worüber das Nähere unten. Jede Staats- und städtische Schule muſs einen Schularzt anstellen; für diesen gibt es besondere von der Oberbehörde ausgefertigte Instruktionen. Keiner darf zum Adjunkten ernannt werden, bevor er auf die Dauer von 5 Jahren als solcher konstituiert gewesen ist, und nach dem Verlauf dieser Zeit muſs er entweder feste Anstellung bekommen, oder er gibt das Amt auf. Ein jeder Lehrer ist dazu verpflichtet in jede ebensogut besoldete andere Stellung in der höheren Schule überzugehen, falls es die Umstände erforderlich machen. Eine Pensionierung gibt es noch nicht. Von der Zeit an, da eine solche eingeführt wird, bestimmt das Gesetz eine Altersgrenze beim zurückgelegten 65. Jahre. Frauen haben dasselbe Recht wie Männer auf die Rektor- und Lehrerstellen: Die Macht der Schulkonferenz ist erweitert, und die des Rektors in entsprechendem Maſse vermindert.

Um die Prinzipien zu erläutern, die man für die neue Schule als die leitenden geltend zu machen wünschte, mögen einige Auszüge aus dem Unterrichtsplane genügen. In den einleitenden Bemerkungen heiſst es: Indem man diese Erörterungen in den Plan aufnimmt, hat man selbstverständlich weder die Absicht gehabt in allen Einzelheiten die Grenzen zu ziehen für alles, was mit zur Aufgabe des Unterrichts gehört, noch wünscht man eine ganz ausreichende Anleitung zu geben in betreff der Wege, die der Lehrer zu gehen hat, und der Mittel, deren er sich, um seine Aufgabe zu lösen, bedienen muſs. Der Lehrer ist für den Unterricht verantwortlich und daher sowohl berechtigt als verpflichtet binnen vernünftiger Grenzen seiner eigenen Initiative zu folgen. Ohne diese Freiheit wird er kaum die Lust und die Freude während der Arbeit bewahren können, und die Anlagen, die er besitzen mag, werden oft verkümmern. Nachdem die Notwendigkeit betont worden, daſs sowohl der ungeübte wie der erfahrene Lehrer sich die Bestimmungen, die auf seine Unterrichtsgegenstände abzielen, zu eigen macht und sie als für sich maſsgebend erachtet, wird gesagt: Der Plan stellt zunächst die bestimmte Forderung an den Lehrer, daſs der Unterricht als ein Ganzes und Einheitliches aufgefaſst wird. Ist der Lehrer in seiner Entwicklung soweit gelangt, daſs sein Interesse, das

gewöhnlich ursprünglich an seinem Fach haftet, in das Bemühen für die Schüler übergeht, — ist er soweit gekommen, dafs er sie unterrichtet, nicht allein um sie in seinem Fach zu fördern, sondern vielmehr um zu ihrer ganzen menschlichen Entwicklung beizutragen, dann mufs es ihm notwendigerweise wichtig erscheinen, sich mit dem ganzen Unterricht bekannt zu machen, der seinen Schülern zu teil werden soll .... Der Lehrer, der zu diesem einheitlichen Unterricht mitwirken will, darf seine Aufmerksamkeit nicht auf die Gegenstände beschränken, worin er selbst unterrichtet. Der Plan schärft daher ein sowohl Lehrerkonferenzen klassenweise als Fachlehrerberatschlagungen zu halten. Vom fremdsprachlichen Unterricht heifst es: Obwohl in der letzten Zeit gegen das neue Ziel, Verständnis der Sprache und eine gewisse Fertigkeit im Sprechen (wie dies besonders seit den achtziger Jahren der Fall war), gearbeitet worden ist, so hat doch der Unterricht im ganzen sein Gepräge von dem älteren Ziele erhalten: die fremde Sprache mit grammatischem Verständnis zu lesen. Nach und nach hat man sich von dieser älteren Methode, die als die künstliche oder die konstruktive bezeichnet wird, abgewandt, um statt deren der natürlichen oder imitativen zu folgen, ohne dafs man jedoch wegen der ältern reglementarischen Bestimmungen in unsern Schulen die neue Methode so hat durchführen können, dafs man sichere Erfahrungen darüber hat gewinnen können. Während man nach der ältern die Schriftsprache zu Grunde legt und sich diese durch das Übersetzen in die Muttersprache aneignet, ist es Zweck der neuen, die fremde Sprache hauptsächlich durch diese selbst ohne Hilfe der Muttersprache zu erlernen. Das neue Verfahren wird dann näher besprochen und beide Methoden verglichen. Es wird doch betont, dafs das Übersetzen aus dem fremden Text, das viele aus dem Unterricht entfernt wissen wollen, nicht wegfallen darf. »Das Übersetzen ist ein notwendiges Mittel zur Kontrolle des Verständnisses; das Gesetz erheischt diese Fertigkeit, und diese ist nicht ohne Übung zu erreichen.« Auf der andern Seite ist es von der höchsten Wichtigkeit, dafs der Schüler sich daran gewöhnt, die Sprache direkt und unmittelbar zu verstehen. Nur unter dieser Bedingung ist es ihm möglich eine sprachliche Fertigkeit — Lesefertigkeit und die Fähigkeit die fremde Sprache zu reden — gewinnen zu können.

Darum ist es zweckmäfsig, dafs der Lehrer auf einer höhern Stufe und bei sehr leichten Texten sich manchmal ohne Übersetzung behilft und statt dessen den Inhalt durch Erklären oder freies Übertragen in die fremde Sprache wiederzugeben bestrebt ist. Ein gutes Mittel um die Lesefertigkeit zu fördern ist auch kursorisches Lesen als Hausarbeit. Nachdem die Anwendung der natürlichen Methode kurz erläutert ist, wird von dem Verfahren im Gymnasium gesagt: Es wird gefordert, dafs das statarische Pensum sowohl verstanden als innerlich angeeignet werden mufs. Es wird ein Stück als Hausarbeit aufgegeben. In der ersten Stunde versichert der Lehrer sich, durch das Übersetzen und die nötige Erklärung des Schülers, dafs der Text verstanden worden ist. Die Erklärung wird vom Lehrer suppliert, indem er teilweise durch die Form eines Gesprächs das Stück erklärt, darunter den Gedankennexus hervorhebt und alles hinzufügt, was diesen klarlegen kann. Die fremde Sprache wird in dem zweckmäfsigen Umfange benutzt. Für die nächste Stunde wird sodann Aufgabe des Schülers, sein neugewonnenes Verständnis entweder dadurch zu zeigen, dafs er, von den Fragen des Lehrers geleitet, die Hauptgedanken des Textes wiedergeben oder ein freies Resumé geben kann. Die schriftlichen Übungen werden an das Lesen und den mündlichen Unterricht geknüpft. Dies geschieht durch schriftliche Reproduktion des gelesenen (statarischen wie kursorischen) Pensums. Man mag damit beginnen einige Hauptpunkte eines vorgetragenen Stückes zu diktieren oder an die Wandtafel zu schreiben, was dann von den Schülern ausgefüllt wird, mit oder ohne vorausgehende mündliche Erklärung. Nachher werden immer gröfsere Stücke der auf diese Weise behandelten Pensa in Verkürzung wiedergegeben. Anfangs auf Grundlage eines vom Lehrer selbst verfafsten und vorgetragenen Resumés, später nach einer Disposition, die vom Lehrer aufgegeben oder unter seiner Anleitung majeutisch zu stande gekommen ist. Hieran

kann sich das Umsetzen von dramatischen Szenen oder epischen Gedichten an die Prosa schliefsen. Die oben erwähnten schriftlichen Arbeiten können von den Schülern zu Hause oder in der Schule gemacht werden. Das Ziel ist, dafs der Schüler beim Examen Artium auf eine verständige und sprachlich korrekte Weise ein vorgelesenes Stück erzählenden Inhalts, das aus dem obligatorischen Teil des statarischen Pensums oder aus der nicht gelesenen Literatur gewählt ist, wiederzugeben im stande ist. Die sprachlich-geschichtliche Linie hat Englisch in 7—7 wöchentlichen Stunden während der 2 letzten Jahre. Hier ist das Ziel, durch eine umfassende Lektüre den Schülern eine vollere Kenntnis des englischen Volkes und seiner Kultur zu verschaffen. Ein ziemlich grofses Pensum (ca. 250 Oktavseiten) wird aufgestellt, das durch seinen schwereren Inhalt und entsprechende Darstellungsweise einen Arbeitsstoff liefert, der den Schüler an eine intensivere Gedankenarbeit gewöhnen kann. Die Auswahl hat in hervorragender Weise das kulturelle und das geschichtliche Leben zu berücksichtigen, indem sie hauptsächlich aus der Zeit um und nach der englischen Revolution schöpft und wichtige Epochen, Persönlichkeiten und soziale Verhältnisse, die dieser Periode angehören, zu beleuchten sucht. Einige Reden (von Burke u. a.) schliefsen sich hier an; das englische Essay mufs auch in Betracht kommen. Endlich wird die belletristische Literatur gelesen, darunter Shakespeare in passender Verkürzung. Die schriftlichen Übungen werden etwas weiter geführt als sonst im Gymnasium, indem man eine in formaler Hinsicht freie Beurteilung eines gegebenen Stoffes zu liefern hat. Als Beispiele stellt der Plan folgende Aufgaben auf: 1. Give a short account of the landing of William of Orange in England, as told by Macauley. 2. Tell, from Shakespeares Merchant of Venice, what you remember about Antonio. 3. Give a brief sketch of the life of Samuel Johnson, with an account of his letter to the Earl of Chesterfield.

Über den Physikunterricht im Realgymnasium heifst es: Während in der Mittelschule die Ausführung der Experimente und die Beobachtung der hierunter auftretenden Phänomene in Verbindung mit einer elementären Erläuterung von diesen den wichtigsten Inhalt des Unterrichts bildeten, mufs man im Realgymnasium auch zu einer tieferen Einsicht in die theoretische Begründung der physikalischen Erscheinungen und ihrem wechselseitigen Zusammenhange gelangen. Die als mathematische Formeln ausgedrückten Gesetze müssen von den verschiedensten Seiten gesehen werden, indem ihr gründlicheres Verständnis und ihre Aneignung gesichert wird mittelst allerlei Rechenexempel, wozu sie ihrer Natur nach die Veranlassung geben. Doch mufs man sich hüten die Physik zum Diener der Mathematik zu machen; man gehe jeder künstlichen Anwendung der Formeln aus dem Wege, und man mufs sich nicht zum Lösen verwickelter Aufgaben versteigen, wodurch mehr Fertigkeit in der mathematischen Behandlung als eine gründliche Einsicht in die Bedeutung und die Anwendung der Formeln erreicht wird.

Im Zeichnen nach der Perspektive und in der Naturlehre wird die abschliefsende Prüfung am Ende der zweiten Klasse abgehalten. Die Reallinie und die sprachlich-geschichtliche Linie mit Latein halten ebenfalls die Prüfungen im schriftlichen Englisch in derselben Klasse ab. Die Lateiner, welche kein Französisch in der III. Klasse lesen, werden in dieser Sprache am Abschlufs der II. Klasse geprüft.

Von dem Schuljahre 1897—98 an sind die öffentlichen Schulen nach dem neuen Gesetz geordnet. Alle öffentlichen Elementarschulen gingen ein, und die Volksschule ist die einzige von der öffentlichen Behörde anerkannte oder wenigstens von derselben unterstützte Vorschule der Mittelschule. Nur die Privatschulen besitzen noch Elementarschulen, und es läfst sich nicht leugnen, dafs diese stark besucht sind. Die Oberbehörde richtete 1897 die Frage an sämtliche mit Staatsgeldern subventierten Schulen, welche Länge sie dem Kursus der Mittelschule zu geben wünschten. Das Resultat ist gewesen, dafs sie fast alle einen 4 jährigen Kursus eingerichtet haben. Das abschliefsende Examen der Mittelschule wurde zum ersten Male nach dem Gesetz im Jahre 1900 abgehalten, das Examen Artium zum ersten Mal 1903. — In Bezug auf die finanzielle Ordnung der vom

Staate unterstützten Schulen stellten das Gesetz von 1896 und ein Beschluſs des Storthings von 1898 fest, daſs die Lehrer an den öffentlichen und die an den vom Staate subventierten städtischen Schulen als ein Etat angesehen werden sollen. Was die öffentlichen Schulen betrifft, haben die Stadtbehörden folgende Verpflichtungen übernommen: Sie stellen zur Verfügung das Lokal (mit Wohnung des Rektors oder Oberlehrers), Inventar, Sammlungen, Licht usw., besolden den Pedellen und den Schularzt. Sie garantieren ferner eine Summe, die der Hälfte des Anfangsgehaltes der Lehrer entspricht auf die Weise, daſs, im Falle die Schulgelder nicht den hierzu nötigen Betrag decken, die Stadt das Fehlende beisteuert. Dagegen werden sämtliche Alterszulagen der Lehrer vom Staate entrichtet.

Seit 1898 gelten folgende Gehaltssätze:

1. Rektoren bekommen ein Gehalt von 4600 Kr. mit einer Steigerung nach je 5—5 Jahren bis 5400. Sie haben Familienwohnung.

2. Oberlehrer: 3200 Kr., nach 3—6—9 Jahren bezw. 3600—4000—4400 Kr.

3. Adjunkten: 2200 Kr., nach 3—6—9 Jahren bezw. 2600—2900—3200 Kr.

Fast sämtliche Rektoren und Lehrer sind vorläufig vom König konstituiert. Es ist in Aussicht gestellt, daſs die feste Anstellung nächstens erfolgen wird. Wöchentliche Stundenzahl: Für Rektoren: 10—14, für die übrigen ca. 25—26. Diese 3 Klassen sind Beamte. Die Zahl der Oberlehrer und die der Adjunkten ist wie 1:2.

4. Lehrerinnen und Lehrer mit seminaristischer Ausbildung: von 1200—1700 Kr. mit Zulagen; diese Lehrer können mit einer Frist von 3 Monaten gekündigt werden.

Bei den städtischen Schulen steuert der Staat sämtliche Alterszulagen bei; je nach der Gröſse der Schule werden sie von Rektoren, Oberlehrern oder Adjunkten geleitet. Diese Lehrer sind nicht Beamte, sondern vom König ernannte städtische Funktionäre. Eine Pensionsordnung gibt es für diese nur in wenigen Städten (z. B. in Christiania). Die Besoldung ist wie bei den öffentlichen Schulen, die wöchentliche Stundenzahl etwas höher.

Die Schulgelder betragen überall ca. 72—150 Kr. jährlich. Einige der Städte gewähren viele Freistellen, die besonders den Schülern, die aus der Volksschule in die höhere Schule übergehen, zugute kommen (so in Stavanger). In Christiania gibt es eine groſse städtische Mittelschule, die für alle Schüler gänzlich kostenfrei ist.

Der Storthing hat 1899 nach dem Ersuchen von Direktoren und Lehrern an den Schulen, die keinen öffentlichen Beitrag genieſsen (private und städtische Schulen), bestimmt, daſs beim Übergang eines dieser Lehrer in den Dienst einer öffentlichen Schule in einem gewissen Grade bei der Berechnung der Alterszulagen Rücksicht auf seine frühere Tätigkeit genommen werden soll. Ein solcher Lehrer kann auf diese Weise bis zwei Alterszulagen bekommen. Sämtliche Lehrer sind dazu verpflichtet, falls sie ein höheres Gehalt als 2000 Kr. bekommen, für ihre ev. Witwen Sorge zu tragen. Lehrerstipendien zu einem jährlichen Betrag von 15 000 Kr. werden bewilligt. Ungefähr alle zwei Jahre werden Sommerkurse an der Universität gehalten; sie umfassen praktische Übungen für Sprach- und Reallehrer. Ein Landes-Verein für Philologen und Realisten wurde 1892 gestiftet. Er wirkt sowohl für die materiellen Interessen der Lehrer als für Reformen in der höheren Schule überhaupt. Er gibt eine Monatsschrift: Den höiere skole heraus. In derselben Weise ist ein Lehrerinnen-Verein seit der neuesten Zeit tätig.

V. Privatschulen. Von diesen hört man in Norwegen schon früh im vorigen Jahrhundert. In Christiania, wo sie zur höchsten Entwicklung gelangten, bestand eine in den Dreiſsigern (Oberlehrer Möllers Institut). Dann folgte die von dem späteren Professor O. J. Broch und H. Nissen im Verein geleitete Schule, die bis in die siebziger Jahre als Nissens Skole groſsen Zugang genoſs. Nachher entstanden Gjertsens Schule (jetzt Frogners), Aars & Voss', Otto Anderssens und Vestheims, welche sämtlich Gymnasien und dieselben Rechte des Examens wie die öffentlichen Schulen besitzen. Dann finden sich auch mehrere private Mittelschulen. Die Schulgelder sind meistens um ein beträchtliches höher als die der öffentlichen Schulen. Keins von diesen Instituten bezieht Beiträge aus Staatsmitteln. Die Privatschule hat zweifelsohne in der Ent-

wicklung des norwegischen Schulwesens eine wichtige Rolle gespielt. Es ist Tatsache, dafs sie sich vielfach mit dem Aufnehmen und der Bearbeitung neuer pädagogischer Ideen und Methoden beschäftigt hat; in diesen Bestrebungen war sie durch die von dem Staate weniger beeinflufste und daher freiere Stellung von jeher wesentlich unterstützt.

VI. Statistisches. Die Zahl der reinen Staatsschulen war im Jahre 1902 14, welche alle Gymnasien besafsen (die gröfsten alle 3 Linien, die anderen meist nur eine). Es gab 48 städtische (8 davon auf dem Lande gelegen) und 26 private Schulen, die mit dem Rechte ausgestattet waren ihre Examina mit derselben Wirkung wie die öffentlichen abzuhalten. 3 von den städtischen und 5 private (4 in Christiania und eine in Bergen) hatten Gymnasien. Die Staats- und die städtischen Schulen gestatten Mädchen sowohl als Knaben Zutritt. Bei den privaten ist dieses Verhältnis ein geteiltes; einige sind nur für Mädchen (14), andere nur für Knaben, und drei gibt es, welche für beide Geschlechter offenstehen. Im Schuljahre 1899 bis 1900 hatten sämtliche höheren Schulen 15 496 Schüler (die Gymnasien 1128, die Mittelschule 8745 und die Elementarschule 5623) in 741 Klassen (bezw. 93, 418, 230). Die Zahl der Schüler in jeder Klasse ist höchst verschieden, das Maximum ist 30—40, die letztere Zahl wird doch äufserst selten erreicht. An den Schulen waren 687 Lehrer und 427 Lehrerinnen in Tätigkeit. Im Jahre 1901 stellten sich 2354 Schüler zum abschliefsenden Examen der Mittelschule ein; 2151 (842 Mädchen und 1309 Knaben) bestanden, 203 fielen durch. Zum Examen Artium waren angemeldet 459 (davon 38 Mädchen); 107 fielen durch.

Es gibt auch viele nicht zum Examen berechtigte M.-Schulen (3—2 und sogar einjährige) und Gymnasien (nur 2jährig). Wie stark besucht diese sind, erhellt, wenn man die Zahlen der Kandidaten mustert, wie sie sich im Jahre 1901 auf die verschiedenen Arten von Schulen verteilten:

	Abiturienten
Staatsschulen	128
Privatschulen (mit dem Recht des Examens)	102
Privatschulen (ohne das Recht des Examens)	122

Mehr als das Drittel der Abiturienten kam sodann von den letztgenannten Schulen. Der Unterricht eines jeden Kindes in den Staatsschulen betrug im Schuljahre 1899 bis 1900 215 Kr., in den städtischen 159 Kr. Im Jahre 1875—76 bezw. 227,60 Kr. und 128,48 Kr. Die Gesamtkosten der Staatsschule betrugen im Jahre 1898 717 089 Kr. die der städtischen 788 591 Kr. Die Nettoausgabe des Staates für beide 412 645 Kr. und für das ganze höhere Schulwesen überhaupt ca. 500 000 Kr.

VII. Lehrerausbildung. Die an den Schulen tätigen Lehrer und Lehrinnen besitzen, wie beiläufig oben erwähnt worden, verschiedenartige Qualifikationen. Es gibt in den Seminaren der Volksschule ausgebildete Lehrer, die Unterricht in den Fertigkeiten (Slöjd, Schreiben) und auf der unteren Stufe überhaupt (Rechnen, Naturlehre usw.) erteilen. Dann Lehrer und Lehrerinnen für den Sprach- und mathematischen Unterricht. Diese haben meistens einen oder die zwei ersten akademischen Grade.

Theologen finden Verwendung im Religionsunterricht und besorgen vielfach auch den muttersprachlichen Unterricht. Endlich gibt es für den Lehrerberuf der höheren Schule eigens ausgebildete Lehrer: Realisten und Philologen. Bis jetzt haben sich sehr wenige Frauen auf diese Weise habilitiert. Diese Lehrerausbildung ist zur Zeit ausschliefslich eine theoretische. Für die Reallehrer ordnet ein Gesetz von 1871 mit einem Zusatz von 1894 ein mathematisch-naturwissenschaftliches Lehrerexamen an. Das Examen fällt in 4 Fachgruppen (die 4. Gruppe ist wieder in 2 Gruppen geteilt), und je 2 Gruppen bilden nach freier Wahl des Kandidaten das Examen. Eine Prüfung im Zeichnen schliefst sich dem Examen an. — Die Kandidaten werden sowohl schriftlich als mündlich geprüft.

Die I. Gruppe umfafst: Mathematik und Astronomie. II. Gruppe: Physik und Chemie. III. Gruppe: Naturgeschichte und Erdkunde. IV a Gruppe: Die Muttersprache mit Altnordisch und Deutsch. 4 b Gruppe: Französisch und Englisch. Für die Philologen ordnet ein Gesetz von 1871 mit späteren Zusätzen und Veränderungen ein sprachlich-geschichtliches Lehrerexamen

an. Es zerfällt dies auch in 4 Fach-Gruppen, deren je 2 das Examen bilden. Dem Zeitraum zwischen der Absolvierung des ersten Gruppenexamens und der des zweiten sind keine Grenzen gesteckt; meistens sind's 3—4 Semester. Die Fachgruppen sind:

I. Klassische Philologie. II. Muttersprache mit Altnordisch und Deutsch. III. Geschichte und Erdkunde. IV. Englisch und Französisch.

In den sprachlichen Gruppen wird ein beträchtliches Pensum, alle die bedeutenderen älteren wie neueren Schriftsteller umfassend, aufgestellt und ein gründliches Studium der Grammatik und der Sprachgeschichte wird verlangt. Man mufs die Sprachen mündlich wie schriftlich vollständig meistern können. In allen Gruppen mufs der Kandidat sich als spezielles Studium eine bedeutende Periode oder einen bedeutenderen Schriftsteller gewählt haben.

Weil die hier skizzierte Ordnung nicht mit dem Schulgesetz von 1896 in Übereinstimmung steht, beabsichtigt man eine Neuorganisation der Lehrerexamina. Bis jetzt ist jedoch der Vorschlag, die dieser Sorge tragen will, nicht zur Behandlung im Storthing gelangt. Nach dem Vorschlag, der 1900 gedruckt wurde, wird ein Kandidat der Philologie sich in 3 von folgenden 7 Gruppen der Prüfung unterwerfen:

1. Muttersprache mit Altnordisch, Sprache und Literatur. 2. Deutsch, Sprache und Literatur. 3. Englisch, Sprache und Literatur. 4. Französisch, Sprache und Literatur. 5. Lateinisch, Sprache und Literatur. 6. Geschichte. 7. Erdkunde mit Ethnographie.

Eine von den 3 Gruppen wird als Hauptgruppe angesehen. Bevor der Kanditat sich zum Examen in dieser Gruppe einstellt, wird ihm eine Aufgabe vorgelegt, wozu ihm eine Frist von 6 Wochen gegeben wird.

Das mathematisch-naturwissenschaftliche Lehrerexamen umfafst 7 Gruppen, deren je 3 das Examen bilden (darunter eine als Hauptgruppe, wie oben).

Die Gruppen sind: 1. Mathematik und Mechanik. 2. Physik. 3. Chemie 4. Erdkunde mit Astronomie. 5. Mineralogie. 6. Botanik. 7. Zoologie mit Physiologie.

Ferner wird vorgeschlagen, dafs bevor jemand als Adjunkt, Oberlehrer oder Rektor an einer Staats- oder städtischen Schule angestellt wird oder die Bewilligung erhält eine private mit dem Rechte des Examens ausgestattete Schule zu leiten, soll er an dem pädagogischen Seminar in Christiania einen theoretischen und praktischen Kursus durchlaufen. § 8 bestimmt, dafs keiner als Adjunkt, Oberlehrer oder Rektor Anstellung bekommen kann ohne das vollständige Lehrerexamen bestanden zu haben. Doch soll Kandidaten der Theologie, falls sie Religionslehrer sind, eine gewisse beschränkte Zahl der Lehrerstellen offen stehen.

Literatur: F. M. Bugge, Det offentlige Skolevœsens Forfatning i adskillige tyske Stater tilligmed Ideer til en Reorganisation af det offentlige Skolevœsen i Kongeriget Norge. En Indberetning. Bd. 1—3. Kristiania 1839. — Forslag til en forandret Ordning af det höiere Skolevœsen. Af den nedsatte Kommission. Bd. 1—3. Kristiania 1867. — J. Paludan, Det höiere Skolevœsen in Danmark, Norge, Sverige. Kjöbenhavn 1885. — Forslag til en forandret Ordning af den höiere Almenskole. Af en Kommission. Kristiania 1894. — P. Vofs, Der Schulkampf des 19. Jahrhunderts auf norwegischem Boden. (In: Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. 2.—3. Jahrg. — Otto Anderssen, Vor Skoles Udvikling. (In: Norge i det 19de Aarhundrede. Kristiania 1902.) — Jährlich erscheinen: Universitäts og Skoleannaler, vom Kultusministerium herausgegeben. Von Zeitschriften wären zu nennen: Vor Ungdom (Kopenhagen) und Den höiere Skole (Kristiania).

Christiania. Victor Holst.

3. Höheres Mädchenschulwesen. I. Vor 1850. Vor 100 Jahren war Töchtern nur wenig oder nur höchst mangelhafte Gelegenheit zur Erlangung einer Ausbildung geboten.

Noch 1811 sagte N. Wergeland in seiner (ungedruckten) Kristiansandbeschreibung: Der gröfste Teil der Einwohner hat nur wenig Kultur, Geschmack und Bildung. Die Töchter sind häuslich und verstehen wohl, was zur Haushaltung und zur Leitung des Hauswesens gehört, sind auch fleifsig und arbeitsam — aber wenig unterhaltend. Ihre Kenntnisse bestehen darin, einige französische Wörter zu gebrauchen und einen leichten Tanz auf dem Klavier zu spielen. Es kann das ja auch nicht anders in einer Stadt sein,

wo jede Bildungsanstalt für bessere Klassen fehlt.

Kristiansand hatte wohl damals eine der 4 Lateinschulen des Landes, da aber das Streben und Interesse der Stadt ausschliefslich auf Handel und Seewesen gerichtet war, so wird das oben zitierte doch gelten können, auch als charakteristisch für die Städte des Landes insgesamt, soweit es eben die Ausbildung der Töchter anging.

Wohl bestanden beim Jahrhundertwechsel in mehreren Städten kleine Mädchenschulen, wir stofsen sogar auf Stiftungen hierfür, jedoch immer mit der Bestimmung, dafs sie der Ausbildung in der Handarbeit oder Ausbildung in allem, was zu einem bürgerlichen Hauswesen gehört, gelten sollen.

In der alten Memoirenliteratur finden wir Mädcheninstitute erwähnt, denen die besten Familien ihre Töchter zum Unterricht anvertrauten; solche waren z. B. in Christiania 1793—1802, in Drammen, in Fredrikstadt u. m. a. Sobald aber eingehend darüber, was die jungen Damen in den Instituten lernten, berichtet wird, so hören wir nur von Zeichnen, Sticken u. dergl. und Musik.

Selbst aber, wenn eine Gelegenheit zur besseren Ausbildung in diesen kleinen Schulen gegeben war — die Memoiren legen Zeugnis ab von hohem Bildungsgrade und Tüchtigkeit einzelner Damen, die nicht allein ihre Muttersprache, sondern auch fremde Sprachen gut beherrschten; sie berichten, dafs höher stehende Familien zuweilen ihre gouvernante française hielten, andere ihre Töchter von dem Präceptor des Hauses unterrichten liefsen, so dafs sie zuweilen gegen einen Studenten in Sprachkenntnissen, ja in klassischer Bildung nicht zurückstanden — so hatten doch die Klagen, die ein Pseudonym »Lucinde« sehr verständig im Intelligenzblatt 1764 veröffentlichte, im grofsen und ganzen noch 50 Jahre später ihre volle Berechtigung.

Sie spricht hier aus u. a.: »Ein junges Mädchen hat ja ebensowohl wie ein Knabe vom Schöpfer 5 Sinne und einen natürlichen Verstand bekommen.« Warum diese nicht ausnützen?

Wenn eine Mutter sagt: »Ein dummes Weib ist das beste Weib«, so antwortet »Lucinde« darauf: »Es ist ein grofser Unterschied zwischen gelehrt zu sein, und mehr zu wissen, und durch eine langsame Erfahrung lernen, wie man seinen Willen verbessern kann.

Eine Dame braucht nicht den höchsten Grad der Gelehrsamkeit, aber Poesie, Beredsamkeit, Morallehre, eine gute Grundlage allgemeiner Kenntnisse, wie z. B. Geschichte und Geographie, sind Dinge, um die eine Dame sich aufser einer gründlichen Kenntnis in der Religion mit grofsem Nutzen bemühen kann; eine hochgebildete Dame, sagt sie weiter, in jedem saeculo für ein Land — als eine Seltenheit und den Beweis der Möglichkeit — ist genug.

Die Klagen waren, wie gesagt, wohl berechtigt; während für die Söhne alles getan wurde — Universität, ausländische Handelsschulen, zu Hause wurde wenn möglich noch ein Präceptor gehalten, selbst wenn eine Lateinschule in der Stadt war — wurde auf die Ausbildung der Töchter nicht sonderlich viel verwandt.

Eine Sonderstellung nahm jedoch die im nördlichen Norwegen gelegene Stiftsstadt Drontheim ein. Diese erhielt im Jahre 1783 ihre Bürgerschule, die noch heute mit gesonderter Abteilung für Knaben und Mädchen besteht.

Durch ein Legat gegründet, wurde sie später durch königliche Privilegien, Legate und feste Besitzungen unterstützt.

In der Eröffnungsrede durch einen der Direktoren wurde hierbei auf den grofsen Nutzen der durch die Realschulen erworbenen Kenntnisse für das praktische Leben hingewiesen.

Nur noch ein Pfad, heifst es darin, bleibt zu ersinnen, der uns den kürzesten Weg zeigt, der von Unwissenheit zum Wissen führt, ohne sich in den Sphären der Gelehrtenwelt zu verlieren, der uns den glücklichen Mittelpunkt zwischen Gelehrtheit und Unwissenheit finden läfst. — Den, meine Herren, glaube ich, haben wir in den Realschulen gefunden.

Dies Glück, diese Gelegenheit zur Aneignung wertvoller Kenntnisse sollte den Knaben im vollem Mafse zu teil werden, aber auch die Mädchen sollten ihren angemessenen Teil erhalten, indem nach § 14 diese jeden Mittwoch und Sonnabend, wenn die Knaben nicht zugegen sind, in Reli-

gion, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie sowie Zeichnen unterrichtet werden, wofür jährlich für jedes Mädchen 5 Reichstaler zu zahlen sind. Denn wir können nicht glauben, heifst es in der Rede weiter, dafs die Frauenzimmer sich nur für die Aufgaben des Hauses und der Küche oder leerer Eitelkeit bestimmt erachten und Künste und Wissenschaften, die zur Verfeinerung der Sitten beitragen und Licht und Einsicht in die mannigfachen Betätigungen der Hausfrau verbreiten, nicht achten und treiben möchten.

Von philanthropischer Anschauung ganz durchdrungen, hatte diese Schule zwar eine Zeitlang mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, es gelang ihr aber doch, sich zu behaupten, und wie sehr sie der Geistesrichtung der damaligen Zeit entsprach, sehen wir darin, dafs sie bald Schüler von der mehr als 600 jährigen Lateinschule, obgleich diese damals unter sehr tüchtiger Leitung stand, zu sich hinzog.

Im Jahre 1804 entwarf die Direktion der Schule — sie bestand aus 5 Direktoren, mit dem Stiftsamtmann und dem Superintendenten als Oberdirektoren — einen Plan für die bürgerliche Realschule in Drontheim. Hierbei zeigte es sich nun, wie der bescheidene Anfang zu einer Mädchenschule sich entwickelt hatte. Das Institut bestand jetzt aus der Mädchen- und Knabenschule, die hinsichtlich der Lehrer, des Unterrichts und der Verwaltung vereinigt, hinsichtlich der Zimmer aber, des Eingangs und des Schulhofes usw. getrennt waren. Für beide war das Ziel das gleiche: intellektuelle und moralische Bildung, so dafs sie tüchtige Bürger und Bürgerinnen des Staates werden konnten. Die Unterrichtszeit war nun ungefähr die gleiche: Von 9—12 und von 2—5 Uhr, an allen 6 Tagen für die Knaben, die wenn möglich Sonnabend Nachmittag frei haben sollten, um zu Hause wiederholen zu können; die Mädchen sollten, wenn möglich den ganzen Sonnabend, und wenn es eine geringere Anzahl von Schülerinnen gestattet, auch Mittwoch Nachmittag frei haben, um an diesen Tagen Zeit zu finden, zu Hause im Haushalte tätig zu sein und sich darin zu üben.

Die Interessen des Hauses sollten ihre Vertreterin in einer »Lehrmutter« finden, die zugleich der ganzen Schule vorstand, die Erzieherin (Gouvernante) und das musterhafte Vorbild der Schülerinnen war, die in Handarbeit, wenn möglich auch in Musik, Gesang, Sprachen, besonders Französisch unterrichten konnte, auch dem Unterricht der Lehrer beiwohnen mufste. Für die Mädchen, sowohl wie für die Knaben sollten 3 zweijährige Klassen mit vierteljährlichen Prüfungen und einer gröfseren Jahresprüfung bestehen. Die Fächer waren in der Hauptsache dieselben, mit Ausnahme kaufmännischen Rechnens für die Knabenschule und entsprechender Haushaltungsordnung für die Mädchenschule. Von den Sprachen wurden gelehrt: die Muttersprache, Deutsch, Französisch, Englisch und für die Knaben, denen es für ihre späteren Studien in der Lateinschule nützlich sein konnte, auch noch die Anfangsgründe der lateinischen Sprache, ebenso wurde Mechanik und Turnen, doch nur für die Knaben gelehrt, statt des Turnens mufsten die Mädchen sich am Tanzen genügen lassen.

Der Entwurf des Planes gibt eine recht eingehende Anweisung für den Unterricht und die Erziehung, und weist auch in einer Beilage auf die Wichtigkeit des Studiums pädagogischer Schriften von Rousseau, Basedow, Campe, Salzmann usw. — und jetzt auch von Pestalozzi — für Lehrer und Erzieher hin.

Wie man sieht, war hier den künftigen Bürgerinnen nicht wenig eingeräumt, die, wie es heifst: in allem so behandelt werden sollen, wie es ihre Anlage und ihre Bestimmung erfordert. Es war diese Realschule die erste ihrer Art, sie blieb aber nicht die einzige. Im Jahre 1827 gab es in Norwegen 12, und 1837, von welchem Jahre wir eine zuverlässige Statistik haben, 19 städtische Bürger- und Realschulen. Diese hatten in einigen Städten besondere Mädchenschulen, wie die oben erwähnte in Drontheim, die übrigens, der Statistik von 1837 nach, auch ihren wohlgemeinten Versuch zur Durchführung des beabsichtigten Planes nicht ganz hat verwirklichen können, immerhin aber doch aufser vier Knabenklassen 2 Mädchenklassen mit folgenden Fächern hatte: Religion, Norwegisch, Verstandesübung, Deutsch, Französisch, Geschichte, Geographie, Arithmetik (Rech-

nen), Kalligraphie, Zeichnen und Handarbeit.

Die meisten Bürgerschulen, die den Mädchen ihre Türen öffneten, hatten einen gemeinschaftlichen Unterricht für Knaben und Mädchen gewählt.

In den Berichten aus der Zeit von 1810—1820 finden wir begeisterte Äufserungen seitens junger Mädchen, die mit grofser Hingabe dem Unterricht an der Realschule folgten, zu nicht geringem Mifsfallen ihrer männlichen Kameraden.

Diese hier erwähnten Schulen standen jedoch, wenigstens in kleineren Städten, nicht hoch, es fehlten überall die geeigneten Lehrkräfte.

Mutmafslich wegen der Konkurrenz mit den höheren Schulen des Staates, hielt man es für einen grofsen Nachteil, wenn eine Bürger- und Realschule Mädchen in ihre Knabenklassen aufnehme, daher sah man es als einen guten Fortschritt an, als man daran ging, die Mädchen in eigenen Mädchenschulen zu unterrichten.

Die Mädchenschulen, die jetzt entstanden, waren alle ausschliefslich Privatschulen.

Während früher vorwiegend Damen aus Dänemark als Erzieherinnen und Privatlehrerinnen tätig waren, treffen wir später mehr deutsche Damen, von denen nicht wenige in den Jahren 1820—1850 höhere Mädchenschulen in Norwegen gründeten (die erste wahrscheinlich in Bergen 1817).

Die meisten Schulen dieses Zeitraumes waren jedoch im Besitze norwegischer Damen, und gegen Ende dieser Periode widmeten sich auch noch akademisch gebildete Männer, besonders Theologen, dieser Aufgabe.

Ein gesamtes Bild von diesen Schulen läfst sich kaum entwerfen. In einer der 5 Schulen in Christiania, in den zwanziger Jahren, waren die Mädchen von 9—12 Uhr, ohne Pausen, mit Handarbeiten beschäftigt, dabei trat eine nach der anderen zu der Lehrerin vor und las ein Stück aus einem dänischen, deutschen oder französischen Buch vor. Von 2—5 Uhr waren regelmäfsige Unterrichtsstunden im Rechnen, Grammatik, Diktat, Geschichte und Geographie. Neben Handarbeit und Zeichnen — sogar Blumenmalen — legten mehrere Schulen grofses Gewicht auf geläufiges Sprechen fremder Sprachen. Es galt, wie man sich hier sehr charakteristisch ausdrückte, einige Talente sich anzueignen. Wie in anderen Ländern waren auch diese Schulen oft mit Pensionen verbunden.

Nichtsdestoweniger war es doch den Schülerinnen möglich, sich eine ganz gute allgemeine Bildung anzueignen, da es einige Schulvorsteherinnen verstanden, für ihre Hauptunterrichtsfächer ihrer 3 bis 5 Klassen tüchtige Lehrer zu gewinnen.

Einige Familien schickten, besonders in den 30er und 40er Jahren ihre Kinder in die Schule nach Christiansfeldt, nicht in Rücksicht der herrenhutischen Richtung dieser, sondern weil sie sich eines guten Rufes erfreute. Es kam auch nicht selten innerhalb der besseren Kreise vor, dafs diese ihre Töchter zu ihrer weiteren Ausbildung einen längeren Aufenthalt im Auslande, besonders Frankreich, nehmen liefsen.

II. 1850—78. Der auf dem Gebiete des Schulwesens im Artikel »Die höheren Schulen« oben erwähnte Reformfreund Hartwig Nissen, gab 1849 eine Abhandlung heraus »Über die weibliche Bildung und weibliche Unterrichtsanstalten«.

Es wird hierin ausgesprochen, dafs die Tätigkeit des Staates für die Verbreitung und Pflege der Bildung bisher höchst einseitig war, indem er sich hinsichtlich der weiblichen Bildung nur auf die Volksschule beschränkt hat. Die Gemeinden haben sich dieser Sache, die, ganz privater Fürsorge überlassen, keine gedeihliche Entwicklung hat nehmen können, auch nicht genügend angenommen. Wenn auch die meisten grofsen Anregungen im Schulwesen von privaten Unterrichtsanstalten ausgegangen sind, so brauchen diese doch immer das unterstützende und stärkende Beispiel des öffentlichen Schulwesens im höchsten Grade. Vor allen Dingen müfste von seiten des Staates eine Normalschule für Mädchen gegründet werden, die durch Autorität und Beispiel wirken könnte, dann müfste für die Ausbildung tüchtiger Lehrer und Lehrerinnen gesorgt und endlich die privaten Institute gesetzlichen Bestimmungen und administrativen Verfügungen unterstellt werden.

Es ist interessant, diese Forderung, deren wesentlichster Teil noch heute ein wünschenswertes Ziel ist, schon vor 50 Jahren so entschieden ausgesprochen zu sehen.

Zweck und Ziel der weiblichen Bildung waren, wie aus dieser Abhandlung hervorging, im wesentlichen die gleichen wie früher, nur war hier alles mehr von dem Geiste der Idealität getragen. »Während der Mann auswärts wirkt und unter den Lasten des Lebens müde und stumpf wird und durch Mühe und Anstrengung erbittert, entfaltet die Frau zu Hause eine stille Tätigkeit und macht ihm dieses zur Heimat und zur Quelle des Friedens und des Glücks und legt durch die Kindererziehung den Grund zu einem geistigeren und sittlicheren Leben des künftigen Geschlechts. Hierdurch erhält die Frau ihre grofse Bedeutung für die Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft und ihre Bildung mufs daher eine solche sein, dafs »sie die höhere Bedeutung des Lebens fassen kann«.

In einer sehr schönen Erklärung über die Bedeutung verschiedener Unterrichtsgegenstände wird hervorgehoben, dafs nichts hierbei in einer leichteren und oberflächlicheren Weise vorgetragen werden darf, als es in der Knabenschule geschieht. Um zur Bildung führen zu können, mufs alles Wissen von »Geist« durchdrungen sein, es müssen Ordnung, Klarheit und Gründlichkeit darin herrschen, und der Lehrstoff mufs auf eine solche Weise mitgeteilt und behandelt werden, dafs er nicht nur Kenntnis, sondern auch »Einsicht« schafft. Da die Mädchenschule kein äufseres Ziel hat und frei von allen Examensbürden ist, so braucht das Ziel des Unterrichts nicht mit derselben Genauigkeit wie in Knabenschulen abgesteckt zu werden.

Der Unterricht ist nur das Mittel für die Schule, die versuchen soll auf freiere Weise als dies in der Knabenschule möglich ist, alle Zweige der Bildung zu umfassen; sie soll nicht nur die intellektuellen pflegen, sondern vorzugsweise die Entwicklung des Gemütslebens in umfassendster Weise in der Erziehung zu ihrer Aufgabe machen. Sie soll bei der Auswahl des Lehrpersonals dahin streben, dafs durch diese das Ganze gleichsam den Charakter des elterlichen Hauses erhält, dafs »die der Frau eigentümliche Zärtlichkeit und Sanftmut in Verbindung mit dem Ernste und prinzipienhaften Handeln des Mannes hier vereint für die Ausbildung der Töchter wirken«.

Ein Punkt dieser Abhandlung H. Nissens verdient besonders hervorgehoben zu werden, weil er ein grelles Licht auf einige der Mädchenschulen der früheren Periode wirft und auf eine wichtige Neuerung aus der Zeit von 1850 hinweist.

Die Entwicklung des Individuums heifst es jetzt, ist ganz und gar von seiner Nationalität bedingt; es mufs daher vaterländische Geschichte ihren bevorzugten Platz im Geschichtsunterricht erhalten und aus demselben Grunde vor allen Dingen die Muttersprache gepflegt werden.

Die Bewertung fremder Sprachen hatte sogar schon dahin geführt, dafs man in der Mädchenschule zuweilen den Unterricht in Geschichte, Geographie, ja Religion in einer fremden Sprache erteilte.

Handarbeiten, die früher einen so überwiegenden Platz im Unterricht einnahmen, hatten zwar ebensowenig, wie die Haushaltungskunst mit allgemeiner Bildung etwas zu schaffen, da sie aber von so grofser Bedeutung für das spätere Leben der jungen Mädchen sind, so kann man in der Schule nicht ganz davon absehen.

In der Schule, die H. Nissen in demselben Jahre gründete und deren Leitung er neben seinen übrigen Geschäften übernahm, waren anfangs nur eine Vorklasse und 4 zweijährige Klassen.

15 Jahre später sind die Klassen dann in einjährige umgebildet worden. Wir sehen bald eine Kinderschule mit 10 Klassen für Mädchen von 6—16 Jahren mit folgender Stundenverteilung:

	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.
Religion	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Norwegisch . . .	8	8	8	8	3	3	3	3	3	3
Geschichte . . .	—	—	3	3	2	2	2	2	2	2
Geographie . . .	—	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Rechnen	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1
Naturkunde . . .	—	—	—	—	1	1	2	2	3	3
Deutsch	—	—	—	3	5	3	3	3	3	4
Französisch . . .	—	—	—	—	—	3	3	3	3	4
Englisch	—	—	—	—	3	3	3	3	3	3
Schreiben . . .	3	3	3	2	2	1	1	—	—	—
Handarbeit . . .	4	6	6	4	4	3	2	3	3	2
Zeichnen	—	—	—	2	2	1	1	2	2	2
Gesang	—	—	—	—	—	2	2	2	2	1
Turnen	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2
	18	24	26	30	30	30	30	30	30	30

Diese Entwicklung, die hier für eine einzelne Schule skizziert ist, wurde im grofsen und ganzen von einer Reihe privater Mädchenschulen in den verschiedenen Städten durchgeführt, nur einige, durch ökonomische Schwierigkeiten gezwungen, waren genötigt mit 2 jährigen Klassen weiterzuarbeiten.

Am Ende der fünfziger Jahre wurde dann in Bergen wie in Christiania die Kinderschule mit der Jugendschule zur weiteren Ausbildung der erwachsenen Schülerinnen verbunden, zugleich auch in der Absicht, der Lehrerinnenausbildung zu dienen.

Das Verdienst H. Nissens, was übrigens bemerkt werden mufs, bestand weniger darin, der Schöpfer einer Neuerung in der Mädchenschule geworden zu sein, als vielmehr dem ganzen Streben, das innerhalb der besten Schulen zum Ausdruck drängte, zur klareren Gestaltung verholfen zu haben.

III. Von 1878. Das Gesetz vom 15. Juni 1878 über das Mittelschulexamen für Mädchen beabsichtigte eigentlich keine Veränderung der höheren Mädchenschule, wurde aber zu einem Wendepunkt in der Entwicklung der Mädchenschule.

Durch die Frauenbewegung gelang es allmählich den Frauen sich die Möglichkeit zu verschaffen, eine Existenz in verschiedenen Lebensstellungen zu finden. Dies führte aber in der Folge dazu, dafs von ihnen dasselbe gefordert wurde, was man bisher nur von Männern verlangte — den Nachweis durch Zeugnis über den Besitz guter Kenntnisse und Fertigkeiten. Um ein solches Zeugnis zu erlangen, hatten sich in den siebziger Jahren mehrere junge Damen dem durch Gesetz von 1869 eingeführten Mittelschulexamen für Knaben, das allmählich die Bedeutung zur ausreichenden Qualifikation für solche Erwerbe hatte, wozu keine besondere Fachbildung erforderlich war, bekommen hatte, unterworfen.

Es waren das anfänglich Damen im Alter von 17—20 Jahren, die sich zum Mittelschulexamen meldeten.

Für sie bestand jedoch immer noch die grofse Schwierigkeit, sich die erforderlichen Kenntnisse durch Privatunterricht erwerben zu müssen.

Eine Privatschule legte schliefslich dem Kultusministerium einen Entwurf zu einem Mittelschulgesetz mit abgeänderten Lehrfächern vor, durch den die Prüfung den Bedürfnissen der Mädchen besser angepafst war, der die 10 jährige Mädchenschule mit aufnahm und doch die Durchführung des eigentlichen Planes nicht hinderte.

Das Ministerium sowie das betreffende Storthingskomitee wollten aber diese Ordnung und Plan selbst mit dieser Abänderung nicht für die höhere Mädchenschule bindend machen, da diese, wie es hier heifst, vielmehr eine eigene Reifeprüfung, die als beste Bürgschaft für die allgemeine Bildung und für die Interessen der Frau angesehen wurde, bedurfte und leicht hierdurch auf eine falsche Spur geführt werden konnte.

Es würde der Gesellschaft förderlicher sein, die weibliche Bildung auf ihrer Grundlage basieren zu lassen, und ausgehend von dieser, den Frauen, die eine Lebensstellung zu erreichen wünschen, die Erlangung dieser durch ein Examenzeugnis zu ermöglichen; auch sollte, wie das Komitee wünschte, das Examen nicht an den Mädchenschulen abgelegt werden dürfen.

Während der ursprüngliche private Entwurf vorgeschlagen hatte, die Mathematik als Examenfach fallen zu lassen, statt dessen Buchführung, Französisch und weibliche Handarbeiten in die Reihe der Fächer aufzunehmen, und während die königliche Proposition eine Erleichterung in Vorschlag gebracht hatte, die in Herabsetzung der Forderungen in Mathematik bestand, da doch andrerseits die weiblichen Handarbeiten zu einem Examenfach erhoben waren, wurden doch in dem Storthingsbeschlufs nur die Beilage des Gesetzes von 1869 am 15. Juni 1878 zum Gesetz erhoben; wodurch die mathematischen Anforderungen auf Verlangen zu einem näher bestimmten geringen Pensum einzuschränken waren, sowie dafs die Berechtigung zur Abhaltung dieser Prüfung mit gleicher Wirkung wie die staatlichen Schulen von dem Könige kommunalen und privaten Mädchenschulen erteilt werden konnte.

Die Folge dieses neuen Gesetzes war nun, dafs die 10 klassigen Mädchenschulen um einen einjährigen Nebenkursus (Mittelschulkursus) mit den Fächern der Mittel-

schule, die die Mädchenschule bisher nicht aufgenommen hatte, erweitert wurden.

Da nun immer mehr Mädchen diesen Nebenkursus durchmachten und sich der Prüfung unterzogen, war es natürlich, dafs die examenberechtigten Mädchenschulen allmählich ihren Unterricht und ihre Organisation modifizieren mufsten. So wurden die in den Nebenkursus verlegten Fächer schon in der Mädchenschule, doch als wahlfrei angefangen, in einzelnen Schulen wurde der Kursus aufgehoben, indem die 10jährige Mädchenschule den Lehrplan der Mittelschule in sich aufnahm und eine Abgangsprüfung nach dem Gesetz von 1878 vorschrieb. Andere Schulen suchten wieder den Mittelschulkursus zu bewahren und den Vorteil aus der Verlängerung der 10jährigen bis zur 11jährigen Schule auszunützen. Man suchte hier den Lehrstoff ganz gleich über den ganzen Kursus zu verteilen um zu vermeiden, dafs die Aufgabe der Abgangsklasse nur eine ermüdende Gedächtnisarbeit wurde. Man konnte zugleich dadurch mehr Rücksicht auf die körperliche Entwicklung der Schülerinnen nehmen.

Diese Schulen mit 11jährigem Kursus suchten nun und erhielten auch die Approbation für eine Ordnung der Schule mit 2 Abteilungen, von denen die erste — das eigentliche Kindesalter umfassend — mit Abgangsprüfung in einzelnen Fächern bestand; die zweite Abteilung — das 15. bis 17. Jahr umfassend — sich mit dem übrigen Teil des Mittelschulexamens beschäftigte.

Durch diese Neuordnung war es der Schule möglich, ihren Unterricht im gewissen Grade über den der Mittelschule zu erheben, den mit der Knabenschule gemeinschaftlichen Lehrstoff zu vertiefen und zugleich anderen Stoff, der für die Mädchenschule von Wert war, wie z. B. die Grundzüge der Chemie, Gesundheitslehre und Wirtschaftslehre, aufzunehmen.

Das mehr praktische Gepräge, das die Mädchenschulen erlangt hatten, trug unzweifelhaft dazu bei, dafs mehrere Gemeinden unterstützend herantraten, indem sie teils einen jährlichen Zuschufs den Privatschulen bewilligten, teils solche Schulen übernahmen und ihre Ausgaben bestritten, wenn das festgesetzte Schulgeld nicht hinreichte. Alle kommunalen Mädchenschulen wurden indessen der kürzeren und billigeren Form gemäfs eingerichtet.

Von 1884 an wurden wieder parallel mit den obigen Schulen gemischte Schulen für Knaben und Mädchen eingerichtet. Eine Gemeinde hatte um Staatszuschufs zu einer Mittelschule, die sie auf durchgeführten gemeinsamen Unterricht zu gründen beabsichtigte, gebeten. Das Ministerium erklärte früheren Storthingsbeschlüssen gemäfs, den Antrag nicht empfehlen zu können, aber durch Beschlufs des Storthings wurde die Durchführung gestattet.

Die Folge davon war, dafs im Laufe weniger Jahre der gröfste Teil der kommunalen und einige der staatlichen Mittelschulen als gemischte Schulen organisiert wurden, und dafs dadurch die verschiedenen Mädchenklassen und Mädchenschulen in Fortfall kamen. Die Schuldauer sollte hierbei für Mädchen bis zur Abgangsprüfung ein Jahr länger als bei den Knaben dauern. Man suchte das auf die Weise zu erreichen, dafs man die Mädchen entweder 2 Jahre in der obersten Klasse bleiben liefs, wo sie einigen Nebenunterricht erhielten, oder dafs man eine besondere Mädchenklasse vor der obersten Klasse einfügte.

Die königliche Kommission, die 1890 ermächtigt wurde, das höhere Unterrichtswesen unseres Landes zu revidieren, mufste, wie die Verhältnisse damals lagen, einen Vorschlag zu einer besseren Ordnung des gemeinschaftlichen Unterrichts für Knaben und Mädchen derselben Schule einbringen.

Aus ökonomischen Gründen damals eingeführt, war diese den Eltern allmählich unbedenklich, teilweise sogar nützlich erschienen.

Die Mehrheit des Ausschusses konnte aber mannigfacher Gründe wegen sich nicht dazu entschliefsen, die gemischte Schule als einziges Mittel anzustreben, um allein hierdurch den berechtigten Wunsch der jungen Damen zu einer Bildung über die Volksschule hinaus möglich zu machen.

Man glaubte immer noch, dafs eine besonders für Mädchen berechnete Schule, in welcher der Unterricht von Anfang an in allen Fächern mit einem zusammenhängenden 10jährigen (oder wenn er an die Volksschule anschlofs, mit einem

5jährigen Kursus) durchgeführt wäre, wesentliche Vorzüge haben müfste; besonders wenn in der 10jährigen Mädchenschule in umfassenderer Weise als bisher, den Schülerinnen Gelegenheit gegeben wäre, auf eine freiere Weise ihre Schulbildung fortzusetzen.

Wenn auch das Bedenken des Ausschusses bis zu einem gewissen Grade von der bestehenden gemischten Schule beeinflufst zu sein erscheint, indem er Inhalt und Ziel des Unterrichts für die Mädchen- und Knabenschulen wesentlich gleichartig gestalten will, so erkennt er doch die Mädchenschule mit ihrer erziehenden Tätigkeit als einen sozialen Faktor von grofser Wichtigkeit an, von der Anschauung ausgehend, dafs es 1. immer im Interesse der Gesellschaft liegen wird, auch den weiblichen Anlagen Gelegenheit zur Betätigung zu geben, wie auch viele Frauen gezwungen sind einen Erwerbszweig zu erringen suchen zu müssen, 2. dafs für die Frau, um ihren Platz in ihrem Hause behaupten zu können, eine Bildung auf gleicher Höhe des Mannes immer notwendig sein wird, und 3. dafs den Mädchen die allgemeine bildende Schule eine Ausbildung über das Kindesalter hinaus bieten mufs.

Das Ministerium schlofs sich in der kgl. Odelsthingsproposition von 1896 der Mehrheit des Ausschusses an, u. a. darin, dafs auch für die reinen Mädchenschulen die Möglichkeit bestehen bleiben müsse, vom Staate finanzielle Unterstützung zu erhalten.

Die Anschauung der Kultusabteilung im Storthing ging dahin, man brauche für Mädchen keine besondere Mittelschulordnung. Da der gemeinschaftliche Unterricht im allgemeinen für unsere Verhältnisse gut passe und die Mädchenschulfrage wohl nicht in ihrer ganzen Ausdehnung für gelöst gelten könne, wäre es verfrüht, darüber einen Beschlufs zu fassen, bis nicht besondere Verhältnisse es nötig machen, der Frage näher zu treten, ob die besonderen Mädchenschulen auf der Stufe der Kinderschule auf staatliche Unterstützung rechnen dürfen.

Das Gesetz vom 27. Juli 1896 bewilligte dem Komiteevorschlage zufolge keine besondere Mittelschulordnung für Mädchen. § 5 fügt zu den Unterrichtsfächern der Mittelschule hinzu: Aufserdem darf für Mädchen Unterricht im Haushaltungswesen erteilt werden, und § 8 stellt die Alternative »slöid« (Holzarbeit) oder dafs die Schülerinnen Übung darin erhalten, die im täglichen Leben notwendigen weiblichen Handarbeiten auszuführen. Im übrigen wird des Unterrichts der Mädchen oder der Mädchenschulen garnicht Erwähnung getan.

In dem gleichzeitig niedergesetzten ministeriellen Komitee, das einen Entwurf zu einem Reglement und zu einem Lehrplan herausgab, bekam auch ein Direktor einer privaten Mädchenschule Sitz. Dieser Entwurf brachte einen sehr sorgfältig ausgearbeiteten Plan für die weibliche Handarbeit (obligatorisches Examenfach) und Haushaltungslehre (wahlfrei). In allem anderen jedoch — mit Ausnahme des späteren Erlasses, dafs die Mädchen der Prüfung im Turnen enthoben sind — wurde die Mädchenschule nicht berücksichtigt.

Infolge einer Storthingsdebatte über das Budget der höheren Schulen im Jahre 1897 wurde unter Berücksichtigung, dafs das Gesetz einige Zeit zur Durchführung benötigt, bestimmt, dafs sowohl die öffentliche Schule, wie jede staatlich unterstützte kommunale, eine gemischte Schule sein solle, die auf jeder Stufe ohne Unterschied Knaben und Mädchen aufnehmen müsse.

Infolgedessen sind in den letzten Jahren allmählich mehrere kommunale und von der Gemeinde unterstützte Mädchenschulen eingezogen worden, wie eine Anzahl der kleinen Mädchenschulen selbstverständlich der Konkurrenz mit den öffentlichen oder staatlich unterstützten Schulen haben weichen müssen.

Es mufs anerkannt werden, dafs in kleinen Gemeinden den Mädchen auf diesem Wege ein geordneter Unterricht wurde, wenigstens dafs die Möglichkeit zu einer guten Ausbildung gegeben war, wenn befähigte Lehrerinnen eine gröfsere Wirksamkeit in diesen Schulen entfalten konnten. Offiziell war hierzu jedes Hindernis beseitigt. Das Gesetz von 1896 hatte einen Passus, der folgendermafsen lautete: Die Bestimmungen des Gesetzes sollen nicht hindern, dafs Frauen zu Direktorinnen und

Lehrerinnen dürfen ernannt werden. 1901 bekam § 92 des Hauptgesetzes die nötige Änderung durch folgenden Zusatz: »In welcher Ausdehnung Lehrerinnen, die die den Lehrern in dem Hauptgesetze vorgeschriebenen Bedingungen erfüllen, in öffentlichen Ämtern angestellt werden können, wird durch gewöhnliches Gesetz bestimmt.« Und am 21. April 1902 wurde ein Storthingsbeschlufs sanktioniert, demzufolge auch Lehrerinnen als Direktor, Oberlehrer und Adjunkt an einer öffentlichen Schule angestellt werden dürfen.

War hiermit den höheren Mädchenschulen augenblicklich jede finanzielle öffentliche Unterstützung verweigert, so war doch in den gröfseren Städten selbstverständlich voller Platz für ihre freie Entwicklung.

Diese Entwicklung ist auf das neue Schulgesetz von 1896 zurückzuführen. Freilich gab es noch einzelne Schulen, die das Mittelschulexamen nicht als Endziel in ihr Programm hatten aufnehmen wollen, sondern wesentlich in derselben Weise fortarbeiten, wie die 10jährigen Mädchenschulen der sechziger Jahre. Ebenso gab es eine Anzahl privater Mädchenschulen, die hauptsächlich nach dem Plane der Vorschule unterrichteten, oder ihre Schülerinnen für das Mittelschulexamen vorbereiteten, das diese dann an einer examenberechtigten Schule ablegen mufsten (zusammen hatten diese Schulen 1899—1900 797 Schülerinnen).

Die meisten gröfseren Schulen hatten aber die Examenberechtigung nachgesucht und auch erlangt. Unter diesen mufs die schon oben erwähnte älteste bürgerliche Realschule in Drontheim erwähnt werden, die ein privates Vermögen besitzt, keinen Staatszuschufs benötigt und jetzt, wie früher, eine vollständige Mädchenabteilung hat. Von privaten höheren Mädchenschulen mit Examensrecht gab es 1902 im ganzen 14, nämlich 6 in Christiania, 4 in Bergen, 1 in Drammen, Fredrikstadt, Stavanger, Drontheim.

Von diesen Privatschulen werden 6 von Männern, 6 von Frauen und 2 von Frauen und Männern gemeinschaftlich geleitet. Der Unterricht wurde von 203 Lehrerinnen und 59 Lehrern erteilt. Die gesamte Anzahl Schülerinnen der Schulen waren im Schuljahr 1899—1900 3187 Schülerinnen, in der bürgerlichen Realschule in Drontheim 238, also zusammen in den examenberechtigten Mädchenschulen 3425.

Die Anzahl der Mädchen, die zur selben Zeit einen gemischten Unterricht in examensberechtigten öffentlichen, kommunalen und privaten Schulen genossen, betrug 3017, also etwas weniger. Bei diesen Zahlen ist jedoch zu bemerken, dafs die öffentlichen (staatlichen und kommunalen) Schulen in dieser Zeit ihre Vorschulklassen allmählich einzogen, während die privaten Schulen sie noch beibehielten.

In Rücksicht darauf, dafs das Wohl vieler Schülerinnen mehr zu berücksichtigen war, legten 1897 die Direktoren von drei privaten Mädchenschulen dem Kultusministerium einen neuen Entwurf für den Mittelschulkursus ihrer Schule vor. Das neue Gesetz von 1896 wollte die 4jährige Mittelschule nach der 5. Klasse der Volksschule haben; in Hinblick aber auf die körperliche Entwicklung der Schülerinnen und auch um die tägliche Schulzeit verkürzen zu können und dennoch eine gröfsere Reife zu erzielen, erachtete der Vorschlag, der von diesen Mädchenschulen ausging, es als einen grofsen Vorteil, eine einjährige Verlängerung des Mittelschulkursus zu erlangen, so dafs dieser anstatt ein 4jähriger zu sein, ein 5jähriger wurde.

Das Gesuch wurde genehmigt. Es haben nach diesem Entwurf beinahe alle Mädchenschulen ihren Plan eingerichtet und, da sie alle ihre fünfjährige Vorschule haben aufrecht erhalten können, gab es also noch immer eine zehnjährige Schule für Mädchen.

Der Unterricht in diesem fünfjährigen Mittelschulkursus umfafste wie in der Knabenschule folgende Fächer: Religion Norwegisch, Deutsch, Englisch, Geschichte, Geographie, Naturkunde (Zoologie, Botanik, Physik und die Grundzüge der Gesundheitslehre), Rechnen und Mathematik (Algebra und Planimetrie), Schreiben, Zeichnen, Handarbeit, Turnen und Gesang. (Näheres siehe Abschnitt »Die höheren Schulen« IV.)

Nachstehende Stundenverteilung in einer 10jährigen Mädchenschule kann als Beispiel angeführt werden.

Die Unterrichtszeit von 9 bis 2 wird in Lektionen zu je 40 Minuten eingeteilt. Die 1. Klasse hat Unterrichtsstunden von 9^{50} bis

	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	7. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
Norwegisch	6	9	7	7	6	5	4	4*)	4*)	4*)
Deutsch	—	—	—	—	—	6	4	4	4	4
Englisch	—	—	—	—	—	—	5	4	4	4
Geschichte	—	—	3	3	3	3	3	3	3	3
Geographie	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Naturkunde	—	—	—	1	1	2	2	2	2	4
Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	4	3	4*)	4	5	6
Zeichnen	—	—	1	2	2	2	2	2	2	2
Schreiben	3	3	2	2	2	1	—	—	—	—
Handarbeit	3	4	4	4	4	3	2	2	2	2
Turnen	—	—	2	2	3	2	2	2	—	—
Gesang	—	—	—	1	1	1	1	1	—	—
Haushaltungskunde	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—
Französisch**)	—	—	—	—	—	—	—	(2)	(2)	—
	18	24	27	30	30	32	33	32	33	32***)

12^{30}, die 2. Klasse von 9^{50} bis 1^{10}, die 3. Klasse von 9 teils bis 12^{20} teils bis 1^{10}, die übrigen Klassen fangen um 9 Uhr an und haben Unterricht bis 1^{10} und die der Mittelschule an einzelnen Tagen bis 2 Uhr.

Auffallen wird, wenn man diesen Stundenplan mit dem der älteren Mädchenschule vergleicht, vor allem die Änderung der Stundenzahl des Kursus im Rechnen (Mathematik), dann auch in fremden Sprachen, wo die Vereinigung der höheren Schule mit der Volksschule dahin führte, dafs mit der fremden Sprache (Deutsch) erst in der 6. Klasse begonnen wurde.

Bei dem öffentlichen Examen wurden die Kinder in allen Fächern aufser Gesang und Turnen — diese Ausnahme galt nur für Mädchen — geprüft; an die Stelle der Turnübungen durfte das letzte Jahr oder die zwei letzten Jahre Haushaltungslehre treten, die in diesem Falle dann zum Examenfach erhoben wurde. Haushaltungslehre (Wirtschaftslehre und Kochen) war dem Gesetz nach ein wahlfreies Fach und ist bei den meisten Mädchenschulen und in der letzten Zeit auch in einigen öffentlichen gemischten Schulen eingeführt worden.

Die Erlaubnis das Examen mit Erlafs einer fremden Sprache und einem kleineren Pensum in der Mathematik machen zu dürfen, ist jetzt sowohl für die Knaben als auch für die Mädchen geltend.

Als das Gesetz einen Teil der Prüfung in Religion und Naturkunde in die zweitoberste Klasse verlegte, hatten die Mädchenschulen im Jahre 1899 auf ihr Gesuch eine kgl. Resolution dafür erlangt, dafs das Ministerium den Schulen gestatten darf, die Prüfung für Haushaltungslehre und Handarbeiten ein Jahr vor der Abgangsklasse abzuhalten.

Im Jahre 1901 hatten sich 1458 Knaben und 896 Mädchen zum Mittelschulexamen gemeldet. Davon bestanden 1309 Knaben und 842 Mädchen oder 90 % von den Knaben und 94 % von den Mädchen die Prüfung.

Ein Rückblick zeigt uns, dafs die Mädchenschulen jetzt eine klarere Form und festere Organisation, seitdem sie dem Erlafs durch die Gesetzbeilage von 1878 der öffentlichen Beaufsichtigung unterliegen, gewonnen haben.

Nach dem neuen Schulgesetz von 1896 mit den kleinen Abänderungen ist sie mehr ein einheitliches Ganzes geworden, indem von ganz unten an in der Schule besser und wirksamer auf das Ziel des Unterrichts hingearbeitet werden kann. Hätte man die Ordnung der Mädchenschule gesetzlich als eine besondere Frage behandelt, so würde sie sich wahrscheinlich selbständiger gestaltet haben, daher wird auch beständig auf eine weitere Ausnutzung des wertvollen § 10 des Schulgesetzes hingestrebt, der

*) Alle zwei Wochen wird eine dieser Stunden zum Schreiben benutzt.

**) Wahlfreier Unterricht für die tüchtigeren Schülerinnen.

***) Aufserdem 2 Stunden wöchentl. Extemporalien, abwechselnd Deutsch und Englisch.

lautet: »Abweichung von den Bestimmungen in Bezug auf die Fächer und das Ziel des Unterrichtes können von der Regierung gestattet werden, wenn die Dauer des Schulkursus nicht dadurch verkürzt wird usw.«

Das Mittelschulexamen bildet jetzt den Abschlufs der Kinderschule. Es öffnet vielen Mädchen die Wege zur Fachschule und erleichtert ihnen die Erringung einer Lebensstellung. Viele, wohl die meisten schliefsen ihre Ausbildung damit ab, stehen aber dann natürlich auf einer geringeren Stufe von Bildung.

Dem neuen Gesetz und Unterrichtsplane gemäfs ist die erste Klasse des Gymnasiums*) auf eine Weise geordnet, dafs sie eine recht befriedigende Jugendschule schafft; es machen immer mehr Mädchen auch diese Klasse durch.

Das Gymnasium mit sprachlich-geschichtlichen Zielen ist im grofsen und ganzen eine Schöpfung des neuen Gesetzes, das seiner ganzen Anordnung nach sich gut für junge Mädchen eignet.

Seitdem den jungen Damen (1882) Gelegenheit gegeben wurde, das Abiturientenexamen abzulegen, haben bis 1901 330 diese Prüfung bestanden.

Von 34 Abiturientinnen im Jahre 1901 waren 4 vom Latein- und 30 vom Realprogymnasium.

Die allermeisten dieser 330 Studentinnen waren teils von öffentlichen Schulen, teils und überwiegend von privaten und gemischten Schulen ausgebildet.

Die frühere Ordnung des Gymnasiums stand den Mädchenschulen zu fern, obgleich vor 10 Jahren ein Versuch gemacht wurde, sogar ein Lateingymnasium mit einer Mädchenschule zu verbinden.

Im Jahre 1900 errichteten die 3 gröfsten Mädchenschulen in Christiania gemeinschaftlich ein 3jähriges Gymnasium mit sprachlich-geschichtlichen Zielen, derart, dafs möglichst mit denselben Lehrern nach demselben Plane gearbeitet wird, so dafs jedes Jahr nur eine der drei Schulen der Reihe nach eine 1. Klasse hat, ihre Schülerinnen aber doch bis zur Abiturientenprüfung behält.

Man hat hierbei auch die Lehrerinnenausbildung im Auge, die früher durch die mit den Mädchenschulen in Bergen und Christiania verbundene sogenannte Gouvernantenschule ermöglicht wurde. Diese hatte in ihrem Plane die ältere vollständige Mädchenschule zur Voraussetzung. Sie war seinerzeit eine wertvolle Institution. Dasselbe galt auch von einer höher angelegten privaten Lehrerinnenschule, die in den neunziger Jahren mit einer der Mädchenschulen Christianias verbunden war. Die letztere hatte als Grundlage das Mittelschulexamen, war 2jährig und schlofs mit einer Prüfung ab, wozu Zensoren von dem Ministerium ernannt wurden.

Der Staat hatte sich bisher hartnäckig geweigert, sich dieser Sache anzunehmen und wies 1888 und später immer nur auf den Weg der Lehrerprüfung hin: philologische und realistische Studien an der Universität. Diesen Weg zur Lehrerinnenausbildung durch die Universität haben indessen, seitdem durch Gesetz von 1884 den jungen Damen die Ablegung des Examens möglich war, nur 5 Studentinnen gewählt. Bis eine neue und bessere Ordnung der erwähnten Staatsexaminas mehrere junge Damen vielleicht veranlassen wird, diesen Weg einzuschlagen, sucht man dem Mangel einigermafsen in der Weise abzuhelfen, dafs man in dem oben erwähnten weiblichen Gymnasium den künftigen Lehrerinnen methodische Übungen in einzelnen Fächern erteilt. Man beabsichtigt späterhin einen praktischen Kursus dem Gymnasium anzuschliefsen.

Zum Schlufs soll noch auf das Zugeständnis an die Lehrerinnen der privaten Mädchenschulen von seiten des Staates hingewiesen werden, dafs sie Gelegenheit zur Erlangung der jährlichen Reisestipendien für die Lehrer und Lehrerinnen öffentlicher Schulen haben.

Literatur: Kort Underretning om den i Tronhjem oprettede ... Borgerlige Skole, som paa H. K. H. Kronprintses Friderichs Hóie Fódselsdag d. 28. Jan. 1783 hóitideligen bliver aabnet. Tr. hjem 1783. — Taler ved samme Skoles Aabning af Dr. Hagerup og O. F. Paasche. Tr. hjem 1783. — Forsóg til en Plan for den borgerlige Realskole. Tr. hjem 1804. — Historisk Tidsskrift, 2 Räkke III. — C. Holst, Statistiske Tabeller vedkommende Undervisningsväsenets Tilstand i Norge ved Udgangen af Aaret 1837. Kristiania 1840. Fol. — Hartvig Nissen, Om kvindelig Dannelse og kvindelige

*) Siehe Die höheren Schulen. Abtlg. IV.

Undervisningsanstalter. Ebenda 1849. — Kristian Koren, Kalender for de höiere norske Skoler. Ebenda 1885. — Forslag til en forandret Ordning af den höiere Almenskole. Af en kgl. Kommission. Ebenda 1894. — Diverse Memoiren und Schulprogramme. Von Zeitschriften wäre zu nennen (aufser »Vor Ungdom« und »Den höiere Skole«) Bog og Naal, Nordisk Tidsskrift for kvindelig Opdragelse og Undervisning (Silkeborg, Danmark).

Christiania. J. K. Berle.

4. Das Volksschulwesen. I. Historische Übersicht. Das 16.—18. Jahrhundert. Die Volksschule hat im grofsen und ganzen die gleiche Entwicklung genommen, wie die Schule aller Länder, die der evangelisch-lutherischen Kirche angehören.

Im Mittelalter treffen wir auf eine höchst eigenartige kulturelle Erscheinung, die ihren Ausdruck in der sogenannten »norrönen« Literatur gefunden hat. Diese zeugt von einem hoch entwickelten Geistesleben derer, die sie geschaffen haben, besonders jenes Teiles, der nach dem benachbarten Island gewandert war. Es gehört nicht in den Rahmen unserer Abhandlung näher dabei zu verweilen, inwieweit diese neue Literatur ein Ausdruck der allgemeinen Aufklärung und Bildung des Volkes war, und ebensowenig, ob diese auf eine organisierte Schule für die Kinder und die Jugend basiert war. Letzteres war nicht der Fall und, ersteres wohl kaum anzunehmen. Was Norwegen an Schulen hatte, beschränkte sich das ganze Mittelalter hindurch auf eine geringe Anzahl der von anderen Ländern herübergenommenen Kloster- und Domschulen. In den ersteren, den Klosterschulen, konnten aufser den Mönchen auch Kinder an dem Unterricht teilnehmen. Der Unterricht und die Bildung des Volkes erstreckte sich gewöhnlich nur darauf, das Vaterunser, das Glaubensbekenntnis und das Ave-Maria hersagen zu können. Es wurde nur, im Gegensatze zu anderen Ländern, die Muttersprache hier mehr in Ehren gehalten.

Die Reformation wurde auch hier die Einleitung zu einer neuen Zeit. Die geistige Finsternis des späteren Mittelalters aber, die namentlich die Verheerungen des schwarzen Todes zu schaffen beitrug, wich in den ersten Jahrhunderten nach der Reformation jedoch nur sehr langsam. Dazu trug sicherlich zum grofsen Teil die politische Abhängigkeit von einem anderen Staate bei, in die Norwegen durch die Vereinigung mit Dänemark im 16. Jahrhundert geriet. Die Volksaufklärung und die Entwicklung des Schulwesens — wenn überhaupt von solchem die Rede sein kann — geht bei beiden Völkern in den beiden Ländern Hand in Hand für den Zeitraum von 1537 bis um die Mitte des 18. Jahrhunderts. Es gilt im wesentlichen das, was von den dänischen Schulen berichtet wird. Noch am Ende des 17. Jahrhunderts war der geistige Zustand des Volkes in grofser Unwissenheit und Derbheit befangen. Wohl hatte das Land ein neues Gesetzbuch erhalten, das auch die Errichtung von Schulen, Kirchenritual und Gesangbuch betraf, und wovon letzteres viel neben der Bibelübersetzung beitrug, das Volk in religiöser und sittlicher Hinsicht zu heben, die Schule selbst aber stand immer noch auf derselben niedrigen Stufe wie früher, so dafs kaum einer unter zehn lesen konnte.

Den ersten Anstofs zu einem wirklich geregelten Schulwesen gab die Einführung der Konfirmation 1737. Diese rein kirchliche Institution forderte notwendigerweise einen vorausgehenden Schulunterricht. Es war daher die vom König Christian VI. erlassene Verordnung über »die Volksschule auf dem Lande« von 1739 eine selbstverständliche Konsequenz der Verordnung von 1737. Sie wird als das erste wirkliche Schulgesetz für den Volksunterricht in Norwegen angesehen und bildet die Grundlage, auf die die norwegische Volksschule bis auf den heutigen Tag gegründet ist, indem darin die Grundsätze ausgesprochen sind, die in der folgenden Zeit die leitenden für die Einrichtung der Schule wurden. Diese Grundsätze können im folgenden zusammengefafst werden:

1. Es ist die Pflicht jeder Gemeinde, eine hinreichende Anzahl Schulen zu errichten und zu erhalten.

2. Alle Kinder sind verpflichtet, im Alter vom 7. bis zum 12. Jahre Unterricht zu nehmen (Unterrichtszwang); und wenn das in keiner freiwilligen Weise geschieht, kann das Kind zum Besuche der Schule gezwungen werden.

3. Die Schule ist evangelisch-lutherisch:

sie ist eine christliche Schule von bestimmt konfessionellem Gepräge.

Die eigentümliche topographische Bildung des Landes mit seiner weit zerstreuten Landbevölkerung hat vom ersten Augenblick an der Volksschule in Bezug auf äufsere Einrichtung und Wirkung einen bestimmten Charakter gegeben.

Man findet hier in Norwegen noch heutzutage beinahe keine Dorfbebauung; das Volk wohnt meist zerstreut längs der Fjorde und Ufer oder längs enger und langgestreckter Täler. Es ist daher bis weit in das 19. Jahrhundert hinein unmöglich gewesen, eine gröfsere Anzahl Kinder zu gemeinsamem Schulunterricht zu vereinen, sämtliche Schulpflichtige zu umfassen, geschweige denn ihnen Unterricht in geordneten, vorwärtsschreitenden Abteilungen oder Jahresklassen zu erteilen.

Dieses eigenartige Verhältnis hat auch Ausdruck gefunden in allen Schulgesetzen bis dem vorletzten von 1860, das bestimmte, dafs die meisten Schulen als Umgangsschulen einzurichten sind, von Hof zu Hof zu ziehen haben; nur da wo genügend viele Kinder sich gleichzeitig einstellen konnten — und das war nur eine kleine Anzahl — durften feste Schulen bestehen. Daher bestimmte die Verordnung von 1739 die Teilung in feste und umziehende Schulen.

Zu Lehrern wurden Küster oder Glöckner, wie sie genannt wurden, an der einzigen festen Schule des Kirchspiels gewöhnlich angestellt und neben ihnen waren auch die sogenannten Schulhalter als Lehrer an den Umgangsschulen tätig.

Die Unterrichtsfächer waren Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen; zum Lernen der beiden ersten Fächer konnten die Kinder gezwungen werden, während der Unterricht in Schreiben und Rechnen nur auf Wunsch der Eltern, jedoch gegen Bezahlung an die Lehrer, erteilt wurde.

Das Schulgesetz von 1739 konnte jedoch nicht durchgeführt werden. Es war auf Voraussetzungen gegründet, die noch garnicht vorhanden waren. Erstens war die Armut des Landes ein Hindernis, das Volk konnte die Geldmittel, die nötig waren, nicht aufbringen, dann war der vollständige Mangel an Wegen schuld daran, zudem fehlte dem Landvolke das Verständnis für den Wert allgemeiner Bildung. Durch königliche Verordnung von 1741 wurde das Gesetz von 1739 »modifiziert«, so dafs es jedem Kirchspiel (jeder Gemeinde) überlassen war, die Schule so einzurichten, wie sie es selbst am zuträglichsten fand, oder mit anderen Worten: die ganze Schulordnung blieb meistens auf dem Papiere stehen. Doch es mufs bemerkt werden, dafs die christliche Bildung der Jugend infolge der Konfirmationsverordnung einen recht merkbaren Fortschritt gemacht hatte. Luthers kleiner Katechismus war ja schon zur Zeit der Reformation im Gebrauch, dazu kam das neue Lehrbuch Pontoppidans Auslegung, eine Frucht spenerischen Pietismus. Die beiden Bücher haben eine aufserordentliche Bedeutung für die religiöse Entwicklung und christliche Aufklärung des Volkes gehabt.

Die mächtigen pädagogischen Bewegungen, die in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts von Deutschland und Frankreich ausgingen und an die Namen eines Rousseau, Basedow und Pestalozzi geknüpft sind, blieben ohne sichtbaren Einflufs auf Schule und Volksbildung Norwegens. Das Land lag ja auch so entfernt von den Kulturländern Europas. In Dänemark lagen die Verhältnisse etwas günstiger. Der Geist der »Aufklärung« dieses Zeitalters fand jedoch in Norwegen auch seine eifrigen Vertreter. Es waren dies Männer innerhalb der Geistlichkeit, die mit grofsem Fleifse daran arbeiteten, die Bildung des Volkes durch Errichtung von Lesevereinen, Sonntagsschulen und Ausbildung besserer Lehrer, statt der vielen zum Teil verkommenen »Subjekte«, die den Unterricht in Stadt und Land hauptsächlich erteilten, zu heben.

Im grofsen und ganzen war aber der geistige Fortschritt des Volkes am Ausgange dieses Zeitraumes nicht besonders merkbar.

Das 19. Jahrhundert. Es würde zu weit führen, näher darauf einzugehen, wie weit die französische Revolution und die mächtigen Bewegungen, die die Zeit Napoleons in politischer und sozialer Hinsicht brachte, Norwegen berührte und wie tief die Geistesströmungen, die sie begleiteten, Wurzel in dem norwegischen Volksleben

faſsten. Es darf genügen, hier zu erwähnen, daſs die Forderung auf allen Gebieten des Geisteslebens, die die Geschichte des norwegischen Volkes so treffend kennzeichnet, in dem eben verflossenen Jahrhundert zum wesentlichen durch jene Begebenheiten und Verhältnisse geschaffen wurden, in die das Schicksal auch Norwegen damals hineinzog. Die letzten Jahre der langen Vereinigung mit Dänemark waren in gewisser Hinsicht auch zugleich die letzte traurige Epoche in der Verfallszeit des Volkes, das damals hilflos und verhungert, von mächtigen Feinden umgeben, dalag. Daſs aber das Land im Jahre 1814 sich wieder zu der Selbständigkeit eines souveränen Staates erhob, und das Volk sich eine Verfassung, freier als die meisten europäischen Staaten gab, zeugt deutlich davon, daſs starke und frische Lebenskeime noch unter der winterlichen Decke geschlummert hatten. Das Jahr 1814 ist daher der groſse und entscheidende Wendepunkt im Lebenslaufe des norwegischen Volkes, es bekam dadurch im wahrsten Sinne einen eigenen Herd. Die Teilnahme an den Funktionen des öffentlichen Lebens, welche die breite demokratische Regierungsform förderte, setzt ja eine nicht geringe allgemeine Bildung und gutes Verständnis in allen Schichten des Volkes voraus. Man hätte daher erwarten können, daſs die Kräfte des Volkes in erster Reihe dazu wären ausgenützt, einem vollständige Volksschule zu errichten und die Verhältnisse zu regeln. Aber die ersten Jahre brachten viele andere wichtigere und dringendere Forderungen. Die Gesetzgebung sowohl wie die Regierung hatte alle Hände voll damit zu tun, die äuſsere und innere Lage des Landes durch allerlei wirtschaftliche Neuordnungen zu heben. Die alten Verordnungen aus der »Dänenzeit«, das Schulwesen betreffend, blieben somit noch immer im wesentlichen geltend. Mit Ausnahme einer einzelnen Verordnung hinsichtlich der Ausbildung und Besoldung der Volksschullehrer geschah nichts.

Dagegen muſs einer rein äuſseren Anordnung aus den ersten Selbständigkeitsjahren Erwähnung getan werden, die von dem richtigen Erkennen und Verständnis der Bedeutung der Volksbildung für die Zukunft einer freien Nation seitens der Staatsverwaltung zeugt. Im Jahre 1821 wurde der sogenannte »Fonds des Aufklärungswesens« gegründet, von dem Kapital, das durch den Verkauf überflüssigen »benefizierten« Erdguts — Boden, der zur Zeit der katholischen Kirche dieser geschenkt war, einkam. Sein Zinsfonds wurde $^1/_3$ zum Besten der Universität und $^2/_3$ zur Förderung allgemeiner Bildung und für die Geistlichkeit verwandt. Dieser Fonds ist im Laufe der Zeit gleichmäſsig gewachsen und beträgt jetzt ungefähr 20 Millionen Kronen, der Zinsfonds beinahe 500 000 Kr. Er wird von dem übrigen Staatsbudget ganz unabhängig verwaltet und ist selbstverständlich von der allergröſsten Bedeutung geworden, da das niedere Unterrichtswesen in den schweren Zeiten aus dieser Quelle schöpfen konnte, die nichts mit der Ebbe und Flut in der Hauptkasse des Staates zu schaffen hatte.

Mit dem Jahre 1827 beginnt eine neue Gesetzperiode für Norwegen, indem ein Gesetz über das Volksschulwesen auf dem Lande erschien. Im ganzen genommen enthält es jedoch nichts Neues und wiederholt nur gröſstenteils, was das Gesetz von 1739 verordnet hatte. Daſs dies späterhin von zwei neuen Gesetzen abgelöst wurde, ebenso daſs die Verordnung wenigstens bei den meisten Landesteilen, wirklich durchgeführt wurde, daſs jedes schulpflichtige Kind eine jährliche Schulzeit von 8—12 Wochen erhalten muſs, soll nur beiläufig erwähnt werden. Daſs aber das Wesentliche, was dies Gesetz beabsichtigte, kein bloſser frommer Wunsch blieb, geht aus der weiteren Verfügung hervor, daſs Lehrerseminare einzurichten sind, wodurch endlich damit Ernst gemacht wurde, einen zeitgemäſs ausgebildeten Lehrerstand zu schaffen.

Es wäre eine natürliche Folge für Norwegens eigentümliche soziale Verhältnisse, die eine in anderen Ländern ganz unbekannte, scharfe Grenze zwischen Land und Stadt ziehen, daſs keine gemeinsame Schulordnung für alle Gemeinden des Reiches hat errichtet werden können. Dieses Gegensatzverhältnis findet auch seinen Ausdruck in den besonderen Schulgesetzen für Städte und Landbezirke.

Die oben erwähnten geistigen Zustände, die am Anfang des Jahrhunderts herrschten,

machten sich ebenfalls und in nicht geringem Grade in den noch wenigen und kleinen Stadtgesellschaften bemerkbar. Wenngleich man hier und da vielleicht auch darin schwache Versuche zu einer Art geregelter Volksschule findet, kann man doch sagen, dafs die Lage in den Städten eher noch schlimmer als auf dem Lande war. Es gab wohl in den gröfseren Städten einzelne milde Stiftungen, zum Teil eine Frucht der Bestrebungen der pietistischen Zeit und des Zeitalters der Aufklärung, die ihren Stiftskindern einen einigermafsen geordneten Unterricht zu geben versuchten; aber es war doch nur ein sehr kleiner Bruchteil von den Kindern der Städte, die Nutzen davon haben konnten. Man versammelte hier alle Kinder in grofsen Scharen, in dunklen unsauberen und höchst ungesunden Räumen zum Unterricht. Der »Wechselunterricht« und das Auswendiglernen wurden hier von Glöcknern oder anderen sogenannten »Lehrern« mit gröfserem oder geringerem Erfolg erteilt. Bezeichnend ist es, dafs die Hauptstadt selbst bis zum Jahre 1827 kaum 4 Schulen mit festen Lehrern, einer an jeder Schule hatte. Die Gebäude, die die Gemeinde der Schule zur Verfügung stellte, spotteten in jeder Hinsicht der Beschreibung. Es wird auch in öffentlichen Dokumenten aus dieser Zeit der Zustand des Volkes als aufserordentlich traurig geschildert. Ein Proletariat allerschlimmster Sorte wuchs heran, in dem Trunksucht und Not eine reiche Ernte hielten.

Das Merkwürdigste ist, dafs die Handelsstädte Norwegens ungefähr ein halbes Jahrhundert warten mufsten, ehe sie eine einigermafsen zeitgemäfse Volksschule erhielten. Als aber die Städte in den vierziger Jahren zu einer kräftigeren wirtschaftlichen Lage herangewachsen waren, wurde das Mifsverhältnis so schneidend, dafs die Regierung ernstlich daran denken mufste, eine Änderung eintreten zu lassen. Zwei Unterrichtskommisionen arbeiteten denn auch einen Entwurf zu einem Gesetz für das Volksschulwesen in den Städten aus, der vom Storthing 1848 auch angenommen wurde.

Von den Hauptpunkten dieses Gesetzes soll bemerkt werden. Alle Kinder vom 7. Jahre an bis zur Konfirmation sind schulpflichtig. Schule soll an 6 Wochentagen, je 6 Stunden täglich gehalten werden. Kein Kind darf weniger als zwei Tage in der Woche Unterricht haben. Kein Lehrer darf gleichzeitig mehr als 60 Kinder unterrichten. Aufser den gewöhnlichen Schulfächern konnte nach dem Beschlufs der Schulbehörde ein erweiterter Unterricht in der Muttersprache, in Handarbeit und Turnen erteilt werden; auch durfte an die Volksschule eine Klasse für höheren Unterricht geknüpft werden, für die Schulgeld gefordert werden konnte. Die ersten Lehrer oder die Oberlehrer sollten ihre Ausbildung von einem Seminarium haben.

Auf Grundlage dieses Gesetzes entwickelten sich die Volksschulen der Städte bis 1889. Dafs diese Entwicklung viel schneller hier ging, als bei den Schulen der Landbezirke, liegt in den allgemeinen Verhältnissen, namentlich in dem Umstande, dafs das Gesetz in wichtigen Punkten den lokalen Behörden freie Hand gab, sich zu gestalten. Durch die Besserung der wirtschaftlichen Lage, vergröfserte Ausgaben tragen zu können, konnten die Schulen der Städte in Organisation und besserer Ausnutzung von Zeit und Kräften auch besser vorwärts schreiten. Auch trug die vermehrte Einsicht der Bedeutung einer guten allgemeinen Bildung beim Volke zur Entwicklung der Gesellschaft in wirtschaftlicher Beziehung viel dazu bei. Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts hatten viele der Städte ihr Schulwesen auf einen Standpunkt gebracht, der die Forderungen des Gesetzes weit hinter sich liefs. Die Organisation, die das neue Gesetz von 1889 feststellte, wurde daher, was diese Städte betrifft, in vielen Stücken nur eine schärfere Bestätigung des Gesetzes und eine weitere Anwendung des faktisch bestehenden Zustandes der Dinge in Bezug auf Mittel und Ziel der Volksschule.

Um 1850 fing die allgemeine öffentliche Meinung an zu fordern, dafs die Volksschule für die Landbezirke auf einer anderen und besseren Grundlage aufgebaut werde, als durch die Bestimmungen des Gesetzes von 1827. Man wünschte, dafs sie sowohl unter besseren ökonomischen Verhältnissen als auch für ein weiteres und allgemeiner bildendes Ziel sollte wirken können. Was früher in hohem Grade dazu beigetragen hatte, das Verlangen nach

einer besseren allgemeinen Bildung in den breiteren Schichten zu wecken, namentlich in Bezug auf Kenntnisse und Tüchtigkeit, um an dem Ausbau der bürgerlichen Gesellschaft teilnehmen zu können, war die grofse Reform oder richtiger Neugestaltung, die durch das Gesetz von 1837 von der Vorstandschaft und Gemeindeverwaltung in den Städten und auf dem Lande stattgefunden hatte und die dem Grundgesetz von 1814 in Bedeutung beigeordnet werden kann. Durch dies Gesetz wurden die Gemeinden Norwegens als sich selbst regierende Korporationen organisiert, in einer Ausdehnung, die zur Folge hatte, dafs die grofse Menge von Bürgern zur direkten und aktiven Teilnahme an allen Geschäften, die in dem Wirkungs- und Machtbereiche der engeren Gemeinde lagen, berufen wurden. Die Gewähr dafür, dafs die Bürger ihre Vorrechte sowie ihre Pflichten würden behaupten können, verlangte ein gewisses Mafs von Bildung, um nicht nur dem Namen nach, sondern auch zum Nutzen der Gesellschaft die vielerlei wichtigen Geschäfte, die ihnen anvertraut waren, besorgen zu können.

Nach mehrjährigen gründlichen Vorarbeiten kam das Gesetz vom 16. Mai 1860 über das Volksschulwesen auf dem Lande zu stande.

Es mufs gesagt werden, dafs dies Gesetz die allgemeine Bildung des Volkes um einen mächtigen Schritt vorwärts brachte. Es stellte grofse Ansprüche an das wirtschaftliche Vermögen und den Vaterlandssinn des Volkes. Es war in seinen leitenden Grundprinzipien ein Ausdruck desselben mächtigen Aufklärungsdranges, der in so hohem Grade die Gesetzgebung des 19. Jahrhunderts in allen vorwärtsstrebenden Kulturländern kennzeichnete. Das Gesetz von 1860 legte das Fundament, auf dem alle weiteren Aufklärungsbestrebungen in diesem Lande noch heute vor sich gehen.

Es ist freilich von einem anderen Gesetz späterhin abgelöst worden, da aber dieses letzte keine eigentliche Neugestaltung bezeichnet, müssen wir bei den wichtigsten Bestimmungen des ersteren kurz verweilen.

Es setzt als Ziel der Schule: die Erziehung durch das Elternhaus zu unterstützen, indem man die Jugend eine wahre christliche Bildung lehrt und ihr die Kenntnisse und die Geschicklichkeiten verschafft, die jedes Mitglied der Gesellschaft besitzen soll.

Von den Bestimmungen, die äufsere Ordnung der Schule betreffend, wird folgendes bemerkt.

Sämtliche Landgemeinden sollen in Schulkreise geteilt werden, wo die Kinder entweder gleichzeitig oder in Abteilungen die Schule besuchen sollen. Liegen die Wohnorte so nahe beieinander, dafs mindestens 30 Kinder die Schule jeden Tag besuchen können, soll sie eine feste sein. Wo das nicht durchgeführt werden kann, soll der Unterricht immer noch abwechselnd in den Wohnungen der Eltern abgehalten werden. An die Kreisschule konnten nach dem Beschlusse der Gemeindebehörden, Kinderschulen (für Kinder von 7—10 Jahren) nebst Handarbeitsschulen für beide Geschlechter angefügt werden. So bildet somit die Kreisschule den Grundstamm in der äufseren Ordnung.

Die Schulpflicht (oder eigentlich Schulzwang) dauerte vom 8. bis zum 14. Jahre d. h. bis zur Konfirmation.

Die jährliche gesetzliche Schulzeit war für die ungeteilten Schulen 12 Wochen, für die in 2 oder mehrere Abteilungen geteilten, 9 Wochen von je 6 Tagen = 34 Stunden wöchentlich.

Die Unterrichtsfächer waren vor allen Dingen die von älteren Gesetzen her bekannten. An diese schlossen sich jetzt noch die sogenannten ausgewählte Stücke aus dem Lesebuch, namentlich solche, deren Inhalt aus der Geographie, Geschichte und Naturkunde genommen war, und nach den jeweiligen Bestimmungen der betreffenden Schulbehörde auch Turnen und »militärische« Übungen.

Um den Unterricht der Kreisschule wirksamer zu machen, gab das Gesetz Gelegenheit zu einem freiwilligen Unterricht in den Fächern der Kreisschule. Ebenso ermunterte sie die Gemeinden, sogenannte »höhere Volksschulen« mit wenigstens 2jährigen Kursen vom 12. Jahre an, zu errichten. Sie sollte eine Art Aufbau auf die Kreisschule bilden, und für eine oder je nach Verhältnis der Umstände für mehrere Herrde (Gemeinden) eingerichtet

werden und das Ziel haben, aufser einem ausführlicheren Unterricht in den Fächern der Kreisschule auch in anderen Fächern, wie in einer fremden Sprache, Buchführung u. a. Gelegenheit zur Ausbildung zu geben.

Hinsichtlich der Anstellung, Kündigung oder Entlassung der Lehrer wurde festgesetzt:

Die Lehrer sollen von der sogenannten Stiftsdirektion nach vorausgegangener Bekanntmachung, dafs die Stelle vakant sei, und nach Vorschlag der örtlichen Schulkommission, 3 Kandidaten umfassend, angestellt werden. Hilfslehrer wurden von der Schulkommission angestellt. Fest angestellte Lehrer konnten wegen nachweisbarer Unfähigkeit oder mangelnden Fleifses oder anstöfsigen Lebenswandels entlassen werden. Aber Schulkommission sowie Probst und Stiftsdirektion konnten nur gemeinsam, nachdem der Betreffende Gelegenheit zur Erklärung gehabt hatte, darüber beschliefsen.

Es stand den Lehrern noch frei, ob sie im Falle einer solchen Entlassung ein gerichtliches Verfahren wünschten.

Das Gehalt der Lehrer wurde mit Zustimmung der Stiftsdirektion für jedes Amt mit einem bestimmten Betrag festgesetzt und nach der Anzahl der Schulwochen berechnet; hinzu kamen Kost und Logis in natura oder ein bestimmter Ersatz dafür.

In jeder Gemeinde sollte wenigstens einem der Lehrer Wohnung und Land in solcher Gröfse zugeteilt werden, dafs er wenigstens 2 Kühe darauf ernähren und einen Garten anlegen konnte.

Die Direktion und Aufsicht der Volksschule. Jede Gemeinde sollte gewöhnlich auch eine Schulgemeinde ausmachen und die nächste Direktion — zugleich eine Schulkommission — aus dem betreffenden Pfarrer der Gemeinde als selbstverständlich bestimmten Vorsitzenden und Wortführer der Gemeindeverwaltung bestehen, und aus so vielen von den gewählten Männern der Gemeindeverwaltung, wie diese bestimmte, nebst einem Lehrer der Gemeinde, der von den sämtlichen Lehrern hierzu erwählt wurde. Es lag der Schulkommission ob, alles zu überwachen, was zum Nutzen der Schule diente, namentlich aber war es die Pflicht des Vorsitzenden, beständige Aufsicht zu führen und durch jedes Mittel, das zu seiner Verfügung stand, durch Besuche in der Schule, durch Ermunterung, Warnungen und Ermahnungen, dazu beizutragen, dafs Ordnung, Fleifs und ein christlicher Sinn darin herrschten.

Die Schulkommission konnte, wo sie es nötig fand, einen oder mehrere Aufseher ernennen, die die Aufgabe hatten, darüber zu wachen, dafs die Kinder auch die Schulen ordentlich besuchten.

Die Oberverwaltung des Schulwesens des ganzen Stiftes sollte der Stiftsdirektion obliegen (zugleich auch die Oberverwaltung für die Schulen jedes Amtes). Sie bestand aus dem Stiftsamtmann, dem Superintendenten und dem Schuldirektor. Der letzte hatte aufser der Oberaufsicht über die Schule auch durch Reisen im Stifte, den Schulkommissionen und den Lehrern mit Rat und Anweisungen an die Hand zu gehen.

Die Verwaltung verteilte sich auf drei verschiedene Gebiete: die einzelne Schulgemeinde mit ihrer Schulkasse, die gröfsere Schulgemeinde (die Amtsgemeinde) mit ihrer Kasse und die Staatskasse. (Näheres darüber siehe unter der Erwähnung des geltenden Gesetzes.)

Zum Schlufs wollen wir noch einen kurzen Rückblick über die Entwicklung der Volksschule Norwegens unter dem Gesetze von 1860 geben. Seine Wirkung erstreckte sich auf die Zeit von 1860—1890.

Früher mufste zum überwiegenden Teile die Landschule abwechselnd in den elterlichen Wohnungen abgehalten werden. Obgleich das Gesetz nicht wagte, diese Umgangsschule als eine blofse Übergangsform zu bezeichnen, wurde sie doch allmählich durch die eigene Macht der Entwicklung dermafsen zurückgedrängt, dafs sie am Ende der Periode nur einen sehr kleinen Platz einnahm. Besonders in allen Kirchspielen der Ebene mit dichter Bevölkerung wurde die feste Schule die alleinherrschende. Im Jahre 1861 besuchte ungefähr die Hälfte der Kinder der Landschule die Umgangsschule und schon 1875 hatte sie sich zu einem Sechstel vermindert. Selbstverständlich ist die feste Schule vom Unterrichtsstandpunkt aus weit vollkommner und bietet gröfsere Vorteile. Aber in einer Hinsicht, in Bezug darauf, Heimat und Schule zusammenzuhalten und gemeinschaftlich in Liebe und Sorgfalt für das Kind

tätig zu sein, hatte die Umgangsschule entschieden den Vorzug. Es war auch unverkennbar, daſs die neue Form in dieser Hinsicht einen Rückschritt von nicht geringer Bedeutung bezeichnete. Es war ein ebenso wahres als schönes Zeugnis, das die Umgangsschule erhielt, wenn von den obersten Behörden gesagt wurde, daſs »sie ein lieber Gast in jedermanns Haus war und von alt und jung mit Liebe und Sorgfalt empfangen und behandelt wurde.« Es war ein Bild einer schönen und innigen Nachbarschaft, wenn die Eltern gegenseitig sich ihrer Kinder, die oft die ganze Woche über dort bleiben muſsten, annahmen. Sie verlieh der Schule die Gemütlichkeit und Sicherheit der Heimat und erhielt als Ersatz dafür das Licht, das die Schule ausbreitet. Viele ältere Menschen vermiſsten die Umgangsschulen sehr, weil die feste Schule oft eine Kluft zwischen ihnen und der Heimat errichtete, auch machte sie gröſsere Ansprüche sowohl in der einen wie in der anderen Richtung. Doch besonders in den ärmsten Gegenden des Landes hatte die Umgangsschule auch ihre Schattenseiten.

Wie in den meisten anderen Ländern machte das Gesetz von 1860 Unterrichtspflicht der Kinder zur Bedingung (faktisch Unterrichtszwang, da die Kinder gezwungen werden konnten, die von der Gemeinde errichteten Schulen zu besuchen). Die näheren Bestimmungen bezüglich der Schulpflicht glichen denen, die in anderen Ländern maſsgebend waren. Die allgemeine Anerkennung ihrer Berechtigung fand sie, wenn auch langsam, doch allmählich. Die Anzahl schulpflichtiger Kinder, die dem Unterricht fernblieben, sank in der ersten Hälfte dieser Periode von 3,2% auf 1,4%. Versäumnisse fuhren aber fort lange Zeit ein Krebsschaden in der Volksschule zu sein. In der Mitte der Periode betrugen die Versäumnisse durchschnittlich 17,2% oder 10 Tage für jedes Kind von 58 gesetzlich angeordneten Tagen. In der zweiten Hälfte dieser Periode sank jedoch die Zahl der Versäumnisse bedeutend.

Obgleich die jährliche Schulzeit bew. 12 Wochen für geteilte und ungeteilte Schulen einen Fortschritt bezeichnete, war sie doch an und für sich kürzer als in irgend einem anderen Lande mit entsprechend entwickeltem Schulwesen. Aber sowohl dies, als die Tatsache, daſs noch 1875 ein Siebentel von den Kindern der Landschule ganz und gar von der ganzen gesetzlich angeordneten Schulzeit oder vom Unterricht in einzelnen Fächern entbunden waren, sagt deutlich, welche Schwierigkeiten die natürlichen und sozialen Verhältnisse Norwegens einer vorwärtsschreitenden Volksbildung in den Weg legten.

Die notwendige Bedingung für einen vollständig befriedigenden Unterricht, nämlich Klasseneinteilung, konnte das Gesetz nur als wünschenswert bezeichnen. In den wirtschaftlich besser situierten Landesteilen wurde auch allmählich eine mehr oder weniger vollkommene Klassenteilung, am öftesten in 3 Abteilungen, an vielen Orten jedoch nur in 2, einzeln in 4 bis 5 und 6, durchgeführt. Im groſsen und ganzen fuhr aber der Mangel an ordentlicher Klasseneinteilung fort ein hervorragendes Hindernis für eine richtige Ausnutzung der kurzen jährlichen Schulzeit zu sein. Dazu kamen noch andere Schwierigkeiten, sowohl fehlende allgemein geltende Bestimmungen wie einheitlicher Plan und Ziel des Unterrichts. An den meisten Orten wurde es dem Ermessen des Lehrers überlassen, alles auf das Bestmöglichste zu ordnen — wohl ein schweres Stück Arbeit in der groſsen Anzahl von Schulen, wo die Verhältnisse den Lehrer oft zwangen, alle Kinder vom 7. bis zum 14. Jahre in einer einzigen Klasse zu vereinen.

Die ältere Schule vor 1860 war noch in ausgesprochenem Grade eine Religionsschule. Luthers Katechismus, Pontoppidans Auslegung und das Neue Testament, das an vielen Orten als Lesebuch benutzt wurde, waren hier alleinherrschend. In diesem Punkte wurde das Gesetz von 1860 epochemachend, indem es die Schule zu einer christlich-bürgerlichen Schule machte und Unterricht in Realgegenständen oder »ausgewählte Stücke des Lesebuches«, wie sie genannt wurden, einführte. Es fehlten aber der Schule noch zweckmäſsige Lehrmittel für diesen Unterricht. Von einer königlichen Kommission wurde, zum Teil nach ausländischem Muster, »Das Lesebuch für die Volksschule und die Volksheimat« ausgearbeitet, das gleichzeitig Lesebuch in der Muttersprache und Lehrbuch in den

Realgegenständen sein sollte. Es enthielt zum Teil ausgezeichnete Beiträge von mehreren der tüchtigsten Fachleute und Schriftsteller Norwegens. Die Herausgabe dieses Buches und Verordnung seiner Einführung bei der Kreisschule wurde jedoch die Veranlassung zu einem erbitterten Kulturkampfe über einen grofsen Teil des Landes. Der Realunterricht selbst und noch mehr der Lehrstoff allgemeinbildender Art, den das Lesebuch repräsentierte, rief einen gewaltigen Widerstand von seiten des Landvolkes hervor. Leute mit sonst höchst ungleichen Ansichten einigten sich zum Kampf und weigerten sich energisch, das neue Lehrmittel anzunehmen und zu gebrauchen. Besonders stark war der Widerstand seitens der christlichen Laien, weil das Buch Proben von Volksmärchen und damit verwandten Stoffen enthielt. Sie weigerten sich oft geradezu ihre Kinder in die Schulen, wo es gebraucht wurde, zu schicken. Der Widerstand legte sich jedoch an den meisten Orten nach und nach, besonders als die Schuldirektion zum Teil nachgab und in neuen Ausgaben die Märchen und ähnliche Stücke durch anderen Lesestoff ersetzte. Jedenfalls wurden die Augen für die Bedeutung darüber geöffnet, dafs die Kinder auch mit Dingen der sie umgebenden Welt bekannt werden, und die Ausbildung erhalten, die diese Kenntnisse fördert.

Die älteren Fächer, Muttersprache, Rechnen und Schreiben kamen auch mehr zu ihrem Rechte; doch Religionslehre fuhr fort immer noch seinen ersten Platz auf dem Stundenplan zu behaupten.

Die vom Gesetze als wahlfrei angeführten Fächer wie Turnen und Slöid fristeten während der ganzen Zeit dieser Gesetzperiode, trotz der eifrigsten Arbeit der Direktoren, der Lehrer und einzelner Männer den Sinn hierfür und ihre Bedeutung zu wecken, nur mühsam ihr Leben.

Das Gesetz schrieb keinen bestimmten Lesekursus für den Unterricht in den besonderen Abteilungen der Kreisschule, oder für die Hauptgruppen, in die die Schule wie man sagen konnte zerfiel, vor. Im Jahre 1874 arbeiteten die Schuldirektoren des Landes einen »Entwurf zu einem Unterrichtsplan für die niedrige Volksschule auf dem Lande« aus, mit einem Vorschlag zur Fach- und Stundenverteilung für die verschiedenen Arten von Schulen und Klasseneinteilung. Obgleich der Entwurf von keiner eigentlichen Gesetzeskraft war, blieb er doch nicht ohne Bedeutung sowohl hinsichtlich einer vernünftigeren Verteilung der Lehrkurse in den einzelnen Fächern, wie der wichtigeren Beschränkung der Gegenstände und einer methodischen Behandlung des Stoffes. Aber es blieb noch viel zu wünschen übrig, besonders litt der Unterricht in den beiden Hauptunterrichtsfächern, Muttersprache und Rechnen noch an grofsen Mängeln.

Die Schuldirektion arbeitete in diesem Zeitraume auch mit Erfolg daran, die Volksschule mit gutem und billigem Unterrichtsmaterial zu versehen. Aufser dem schon erwähnten Lesebuch erschienen nach und nach auf öffentliche Anordnung Lehr- und Handbücher, Tafeln und technische Lehrmittel für Rechnen, Schreiben und Zeichnen. Viel Arbeit wurde auch darauf verwandt, die gewöhnlichen Lehrbücher in Religion (die sogenannten »Auslegungen« von Luthers kleinem Katechismus) von kürzeren, leichteren und zeitgemäfseren abgelöst zu sehen. Im Jahre 1883 wurde eine königliche Kommission ernannt, eine ganze Reihe von Konkurrenzentwürfen neuer »Ausarbeitungen« zu beurteilen, von denen aber keine gutgeheifsen wurde.

Auf öffentliche Anordnung wurde eine Reihe Wandkarten, Globen, Tellurien und Tafeln für den naturgeschichtlichen und Geschichtsunterricht herausgegeben. Die Schule wurde dadurch einigermafsen mit Hilfsmittel versehen, aber diese entsprachen jedoch nur den geringsten Anforderungen.

Mit grofser Kraft wurde in den Jahren nach 1860 sowohl vom Staate als von der Gemeinde darauf hingearbeitet, den festen Schulen zweckmäfsigere Gebäude und Räume zu verschaffen. Im Jahre 1860 gab es nur 613 Gebäude, die der Schule gehörten; im Jahre 1875 waren es aber schon 2100. Es darf jedoch nicht unterlassen werden zu bemerken, dafs bei den neuen Bauten wenig Rücksicht auf pädagogische und hygienische Forderungen genommen wurde. Es war ein Fehler, dafs man nicht den dieser Sachen ganz unkundigen Schulkommissionen mit Direktiven in Gestalt von Zeichnungen, Entwürfen und dergleichen an die Hand ging.

Die Forderungen des Gesetzes in Bezug auf die Ausbildung der Lehrer sollen weiter unten ihre Besprechung finden.

Der Fortbildungs-Unterricht. Das Gesetz von 1860 erhielt wie schon erwähnt, kein direktes Gebot für einen an die Volksschule angeschlossenen fortgesetzten Unterricht. Es beschränkte sich darauf die Gemeinden zu ermuntern sogenannte »höhere Volksschulen« zu errichten. Aber die Gelegenheit dazu, solche Schulen zu errichten, wurde beinahe nicht ausgenutzt, denn höhere Volksschulen gab es über das ganze Land verbreitet nur ungefähr 30 mit nur 200 Schülern.

Dafs bei dem Volke in den Landbezirken durchgängig schon ein reges Verlangen nach besserer Bildung herrschte, namentlich für die erwachsene Jugend, und dafs die Gelegenheit hierzu mit Begierde ergriffen wurde, wenn man sie in der rechten Weise bot, zeigte sich deutlich, als in den sechziger bis siebziger Jahren freie Jugendschulen, die geradezu ihre Daseinsberechtigung aus dem Verlangen des Volkes nach besserer Bildung schöpften, gegründet wurden.

Die mächtige Bewegung, die von der Mitte des Jahrhunderts von Dänemark ausging und in den grundtvigischen Volkshochschulen mit ihren eigenartigen Bestrebungen für Volkswohl und Volksbildung ihren Ausdruck fand, verpflanzte sich auch zum Teil nach Norwegen. Von mehreren reichen und vaterlandsliebenden Männern gegründet, wurden solche Volkshochschulen von einer Schar junger Männer von allen Teilen des Landes, später auch von Frauen besucht. Der Schwerpunkt des Unterrichts lag hierbei vor allen Dingen in der Muttersprache, Literatur und der vaterländischen Geschichte, ebenso Welt- und Kirchengeschichte. Die erste Blütezeit der Schule fiel in die 70er Jahre des 19. Jahrhunderts. Auch um diese Schulen entbrannte ein zum Teil heftiger Kampf zwischen den Männern der neuen und der alten Richtung. Sie riefen eine Bewegung hervor, die von grofser Bedeutung für die geistige Erweckung des Volkes wurde. Die Volkshochschule wirkte auch befruchtend zurück auf die Kinderschule (die Volksschule), besonders dadurch, dafs sie gröfseres Recht und gröfsere Entfaltung dem Wirken des Lehrers und dadurch der Wirkung des lebendigen Wortes« in der Erziehung und der geistigen Entfaltung gab. Neben den grundtvigischen Jugendschulen entstand eine Art Volkshochschule, auch von hervorragenden Männern geleitet, die besonders Gewicht auf die Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten in allgemein bildender Richtung legten. Diese Tätigkeit der freien Fortbildungsschulen bestand ein Dezennium lang und behauptete sich beinahe ganz durch private Unterstützungen ohne staatliche Hilfe.

Das Verlangen nach fortgesetzten Unterricht für die Jugend des Landvolkes wurde indessen immer reger, bis die Regierung im Jahre 1877 selbst die Zeit zur Errichtung von Jugendschulen für das ganze Land geeignet fand. Diese Schulen zerfielen in zwei Arten: Abendschulen und Amtsschulen, die in gewissen Hinsichten den Fortbildungsschulen in Deutschland und der Schweiz entsprachen. Sie wurden aber nicht durch Gesetz errichtet, sondern als freie Schulen mit Unterstützung des Staates und der Gemeinden und unter Aufsicht und Leitung der öffentlichen Schulbehörde erhalten. Die Abendschule war für den überwiegenden Teil der Landjugend berechnet, die unmittelbar nach dem Abgange der Kinderschule in das praktische Leben traten. Diese Schulen fanden gleich eine aufserordentlich grofse Verbreitung in beinahe allen Landgemeinden. Sie wurden zur Herbst- und Winterzeit 2 oder 3 Tage wöchentlich in den Abendstunden abgehalten und es wurde der Unterricht von dem betreffenden Kreisschullehrer übernommen. Die jährliche Stundenzahl betrug 60—80 Stunden; die Unterrichtsfächer waren entsprechend der Volksschule, nur dafs besonders die Muttersprache, schriftlich und mündlich Rechnen und Schreiben gepflegt wurden. Das Interesse für diese Schulen war mehrere Jahre hindurch aufserordentlich grofs. Männer von 50—60 Jahren safsen neben 14—16 jährigen Knaben auf der Schulbank, um ihre mangelhaften Kenntnisse zu ergänzen und zu befestigen. Im Jahre 1879 betrug die Anzahl der Abendschulen 1750 mit 20500 Schülern beider Geschlechter.

Die Amtsschulen wurden errichtet im Hinblick auf die Landjugend, deren Verhältnisse es gestatteten, dafs sie längere

Zeit nach ihrem Austritt aus der Kinderschule einen zusammenhängenderen Kursus durchmachen konnten. Jedes Amt erhielt 1—4 Schulen, die von Bezirk zu Bezirk zogen, sie hatten eine jährliche Unterrichtszeit von 9 Monaten in 2 Kursen, einem 6 monatlichen für Knaben und einem 3 monatlichen für Mädchen. Der Fachkreis der Amtsschule war und ist noch wesentlich derselbe, wie der der Volksschule mit einer fremden Sprache (Englisch), Buchführung usw.

Ungefähr gleichzeitig mit der Errichtung der Amts- und Abendschulen, erhielten die freien Volksschulen, die eine Zeitlang in Anzahl und Besuch zurückgingen, unter gewissen Bedingungen öffentliche Unterstützung.

Während der starken politischen und zum Teil sozialen Reibungen, die die innere Geschichte Norwegens am Ende der siebziger Jahre darbietet, wurden auch Fragen von weitgehendster Bedeutung für die Volksschule zur Besprechuug angeregt.

Diese Besprechung kennzeichnet sich in erster Linie als eine weitere Durchführung der demokratischen Grundlage auf die die Volksschule schon durch das Gesetz von 1848 und 1860 gegründet war. Infolge dieser ist die Schule eine ausgeprägte Gemeindeeinrichtung, wenn auch bei der Leitung und Aufsicht die Behörden des Staates den letzten und entscheidenden Einfluſs hatten. Abgesehen jedoch hiervon, fanden die Regierung und der Storthing es jetzt an der Zeit, auch in rein pädagogischer Hinsicht auf dem einmal betretenen Wege weiter zu gehen.

Einer der ersten Schritte, die die Staatsbehörden unternahmen, nachdem 1884 die liberale Partei gesiegt hatte, war, neue Gesetze für die Volksschule sowohl in der Stadt wie auf dem Lande vorzubereiten. Dies geschah durch eine königliche Kommision im Jahre 1885. Es war dies eine Arbeit, die zum Teil auf Gesetzentwürfe, die eine Kommission im Jahre 1871 für die Städte schon ausgearbeitet hatte und auf private Gesetzvorschläge für den Storthing von 1879—1880 sich gründete, die aber damals nicht zum Gesetz erhoben waren.

Als Frucht dieser Arbeit der Kommission ging das Volksschulgesetz von 1889 hervor, das mit einigen kleineren Abänderungen die Grundlage für das jetzige Volksschulwesen Norwegens bildet.

Diese Ordnung soll denn hier kurz Erwähnung finden.

II. Die jetzige Schulordnung Norwegens. Da das Gesetz von 1889 keine eigentlich durchgeführte Neu-Ordnung bildet, sondern dem früheren Gesetze angeschlossen ist, soll hier eine Übersicht über die wichtigsten Neugestaltungen, die dem jetzigen Gesetze zu verdanken sind, gegeben werden.

A. Die Volksschule auf dem Lande, Ziel und Einrichtung. Das Ziel des Unterrichts in der Volksschule ist dasselbe wie im Gesetze 1860 angegeben. Die Kreisschule bildet noch immer hier den Grundstamm. In Verbindung mit den Volksschulen einer Gemeinde können eine oder mehrere Fortbildungsschulen für junge Leute von 14—18 Jahren errichtet werden, mit dem Ziel, den Unterricht der Volksschule zu befestigen und zu erweitern.

Jede Volksschule soll aus zwei Abteilungen bestehen, für Kinder von 7—10 und 10—14 Jahren berechnet. Das Gesetz legt hierbei besonders Gewicht darauf, daſs bei der Einteilung der Schulgemeinde in Schulkreise die Schaffung einer zweckmäſsigeren Klasseneinteilung angestrebt wird. Namentlich gilt dies für die Kinder, die der 2. Abteilung angehören. In möglichst groſser Ausdehnung sollen daher die Kinder dieser Abteilung an demselben Schulorte versammelt, der Kreis also so groſs wie möglich gemacht werden. Dagegen darf, was die 1. Abteilung (die Vorschule) betrifft, der Kreis in zwei oder mehrere Vorschulkreise geteilt werden.

Die zwei Abteilungen der Volksschule sollen gewöhnlich einzeln in besonderen Klassenzimmern unterrichtet werden. Keine Klasse darf vorläufig mehr als 35 Schüler haben, auſser bei zwingenden ökonomischen Gründen, jedoch nie über 45. Die jährliche Schulzeit für jede Klasse sind 12 Wochen, die bis auf 15 erhöht werden kann. Die Stundenzahl ist für die Vorschule 30 und für die 2. Abteilung 36 Stunden wöchentlich (das Gesetz gibt spezielle Regeln dafür, wie beide Abteilungen entweder ganz oder teilweise gemeinschaftlich unterrichtet werden können, wenn die Gesamtzahl der Kinder bis 35 oder darunter herabsinkt.

Auſser den alten Unterrichtsfächern

sind besonders in der 2. Abteilung Geschichte, darunter »Gesellschaftslehre«, Geographie, Naturkunde, ebenso die Grundzüge der Gesundheitslehre mit der Wirkung und den Gefahren der berauschenden Getränke aufgenommen. In Schulen mit Klasseneinteilung soll außerdem wenigstens in einem von den Fächern, Handarbeit, Zeichnen und Turnen, unterrichtet werden.

Für Kinder, die sich nicht an der allgemeinen Schule beteiligen können, soll ein besonderer Unterricht geschaffen werden. Freiwilliger Unterricht ist noch immer bis auf 6 Schulwochen für jede Klasse beibehalten.

Der Unterricht der Fortbildungsschule kann von 1 bis 6 Monate dauern und wird für mehrere Gemeinden gemeinsam angeordnet und als 2jähriger Kursus nach besonderem Plane durchgeführt.

Für sämtliche Volksschulen einer Gemeinde soll ein Lehrplan mit Vorschriften über die Ordnung, Anzahl der Klassen, über die Aufnahme, Versetzung, Jahresprüfung, Abgangszeugnisse, Ordnung und Zucht, und das Ziel des Unterrichts ausgearbeitet werden. Für den Religionsunterricht setzt aber das Gesetz selbst das Ziel fest: das Wesentliche aus der biblischen Geschichte, die wichtigsten Begebenheiten aus der Kirchengeschichte nebst der christlichen Kinderlehre nach Luthers kleinem Katechismus. Alle Lehrbücher für Religion müssen von dem Könige gutgeheißen sein. Für die anderen Fächer dürfen nur die Lehrbücher benutzt werden, über die die Aufsichtsbehörde vorher sich zustimmend geäußert hat. Der Unterricht soll in der norwegischen Sprache erteilt werden. Die Schulbehörde entscheidet, ob die Lese- und Lehrbücher in der Volkssprache oder in der gewöhnlichen Büchersprache abgefaßt werden sollen, und in welcher dieser Sprachen die schriftlichen Arbeiten der Kinder abgefaßt werden sollen. Die Kinder sollen jedoch beide Sprachen kennen lernen. Die betreffenden Eltern und Vormünder und die Oberaufsichtsbehörde sollen sich jedoch vorher beraten, ehe die Schuldirektion ihren Beschluß faßt.

Wie weit Körperstrafe angewendet werden darf, wird im Schulplan bestimmt oder wird ganz von der Schuldirektion verboten. Die Erklärung der Eltern resp. Vormünder darüber muß jedoch erst eingeholt werden und diese können mit $^2/_3$ Mehrheit die Angelegenheit entscheiden. Ist Körperstrafe erlaubt, darf diese nur nach Beratung und in Gegenwart der Mitglieder des Aufsichtsrates angewendet werden. Körperstrafe darf bei Mädchen über 10 Jahren nicht angewendet werden.

Für jede Volksschule sollen, wenn möglich eigene Lokale gebaut oder gemietet werden, doch kann für die Vorschule und in Schulkreisen bis 20 Schülern die Schule noch immer auf Umgang gehalten werden. Die Gesundheitskommission der Gemeinde und die Oberaufsichtsbehörde der Schulen sollen sich im voraus über den Plan für die Gebäude der Schule nebst gemieteten Räumen beraten. Die erste kann den Gebrauch mangelhafter Lokale verbieten.

Unterricht und Schulpflicht. Die Volksschule steht allen Kindern der Gesellschaft ohne Vergütung vom vollendeten 7. Jahre an offen, bis sie das Ziel der Schule erreicht haben, doch nicht länger als bis zum vollendeten 15. Jahre.

Dasselbe gilt auch in gleicher Ausdehnung für die Unterrichts- und Schulpflicht aller Kinder.

Von der Volksschule ausgeschlossen sind jedoch Kinder, die wegen geistiger oder körperlicher Mängel dem Unterricht nicht folgen können oder an ansteckenden Krankheiten oder einem anderen körperlichen Übel leiden, das einen nachteiligen Einfluß auf die übrigen Schulkinder ausüben könnte oder die ein so schlechtes Betragen zeigen, daß sie dadurch einen schlechten Einfluß ausüben.

Für ungesetzliche Versäumnisse wird den Eltern resp. Vormündern nach vergeblicher Aufforderung und Ermahnung eine Geldstrafe von 1 bis 25 Kronen auferlegt. Den Arbeitsherren, die ein Kind so beschäftigen, daß es dadurch verhindert ist Unterricht zu bestimmten Zeiten zu erhalten oder sich dafür vorzubereiten, kann eine Geldstrafe bis zu 100 Kronen auferlegt werden.

Für die Kinder, die nicht in der Volksschule unterrichtet werden, also entweder privaten Unterricht genießen oder andere Schulen im schulpflichtigen Alter besuchen, gibt das Gesetz neue und verschärfte Regeln, um sich zu sichern, daß sie das mindeste

Maſs von Bildung erhalten, das das Gesetz fordert.

Diese Regeln sind im wesentlichen folgende:

Jedes Jahr wird ein Verzeichnis über alle Kinder der Schulgemeinde von 7 bis 15 Jahren mit genauer Angabe ob und in welcher Weise das Kind Unterricht erhält, ausgefertigt. Über die Kinder, die nicht in der Volksschule unterrichtet werden, soll die Schuldirektion genaue Erkundigung über die Art ihres Unterrichtes einziehen und wenn dieser unbefriedigend gefunden wird, können die Kinder nach vergeblicher Aufforderung der Eltern resp. Vormünder zur Ablegung einer Prüfung in allen Fächern der Volksschule (auſser Zeichnen, Turnen und Handarbeit) veranlaſst werden. Können die Eltern resp. Vormünder keinen genügenden Unterricht dem Kinde verschaffen, so sollen diese darauf hingewiesen werden das Kind die Volksschule besuchen zu lassen. Die Schuldirektion soll Sorge dafür tragen, daſs die Kinder, die dem Gesetz gemäſs von der Volksschule ausgeschlossen sind, nicht vernachlässigt werden, sondern auch in diesem Falle den nötigen Unterricht erhalten. Ebenfalls soll die Schuldirektion dafür sorgen, daſs die Kinder, die wegen der Armut der Eltern verhindert sind, die Schule zu besuchen oder die nötigen Lehrmittel nicht kaufen können, solche entweder durch die Hilfe des öffentlichen Armenwesens oder auf andere Weise erhalten.

Die Lehrer der Volksschule. Als vollständige Lehrerstelle wird Dienst in wenigstens 24 Schulwochen jährlich in einer oder beiden Abteilungen angesehen. Hilfslehrer können angestellt werden. Das geringste Gehalt wird vom Amtsthing jedes Amtes für die Stellen jeder Abteilung besonders festgesetzt. Das geringste Gehalt beträgt 18 und 14 Kronen die Woche (à 36 und 30 Stunden). Es werden 4 Alterszulagen nach 4, 8, 12 und 15jährigem Dienst in vollständiger Lehrerstelle an der Volksschule oder der Fortbildungsschule bewilligt. Das geringste Gehalt für jede Zulage sind 100 Kronen in der 2. und 60 Kronen in der 1. Abteilung. In jeder Gemeinde soll mindestens ein Lehrer (eine Lehrerin) auch Familienwohnung mit Land für mindestens 2 Kühe und einen Garten haben. Auſserdem wird jede Gemeinde dazu angehalten, ihren Lehrern diese Nebeneinnahmen freiwillig zu verschaffen. Mit der Lehrerstelle soll womöglich die Stelle als Kirchensänger an den Kirchen des Kirchspiels verbunden werden und die Einnahmen der Stelle sollen dem Inhaber ohne Abzug zu denen der Lehrerstelle fallen.

Als Lehrer an der Volksschule darf nur der angestellt werden, der die Sprache des Landes spricht, der Staatskirche angehört und volle 20 Jahre alt ist. Um eine feste Anstellung in vollständiger Lehrerstelle an der 1. Abteilung der Schule zu erhalten, wird gefordert, eine durch Gesetz festgesetzte theoretische und praktische Prüfung (Vorschul-Lehrerprüfung) bestanden zu haben. Für die 2. Abteilung wird a) eine gesetzlich vorgeschriebene Abgangsprüfung von einem Lehrerseminar oder eine entsprechende Prüfung oder b) die als Zulassung für die Universität bestimmte Prüfung mit gesetzlich vorgeschriebener Nachprüfung, gefordert. Längere Zeit einer Lehrertätigkeit befreit von dem praktischen Teile der Prüfungen.

Die jeweilige Gemeindeverwaltung kann bestimmen, daſs bis zu einem Drittel von den Lehrerstellen der 2. Abteilung und bis zur Hälfte der 1. Abteilung mit 3monatlicher Kündigung besetzt werden. Übrigens sind die Stellen fest, doch lassen sie Gelegenheit, neue noch ungeprüfte Lehrer auf einjährige Probezeit anzustellen. Sämtliche Lehrerstellen werden von der Schuldirektion besetzt, nachdem die Aufsichtsbehörde des Kreises Gelegenheit gehabt hat, sich über die Bewerber um vollständige Lehrerstellen zu erklären. Ehe die Anstellung jedoch geschieht, soll der Aufsichtsrat sich über die Anstellung aussprechen. Zieht dieser einen anderen Bewerber vor und die Schuldirektion behauptet ihren Beschluſs, so kann der Oberaufsichtsrat der Gemeindeverwaltung die Sache vorlegen. Ist diese mit dem Oberaufsichtsrat einverstanden, so soll die Schuldirektion den von dem Oberaufsichtsrat Vorgeschlagenen anstellen.

Die fest angestellten Lehrer und Lehrerinnen können von der Schuldirektion entlassen werden, wenn sie Unfähigkeit oder anstöſsiges Verhalten im Dienst oder im Leben zeigen und ihr ganzes Verhalten sie

unfähig macht, ihrem Lehreramt vorzustehen. Der Oberaufsichtsrat mufs jedoch mit der Entlassung einverstanden sein und der Betreffende selbst und die Aufsichtsbehörde Gelegenheit gehabt haben, sich zu erklären. Bei groben Verstöfsen können die Lehrer sogleich, bevor die Entlassung und das Urteil definitiv ausgesprochen ist, entlassen werden.

Zweimal jährlich haben sämtliche Lehrer und Lehrerinnen mit der Schuldirektion über die Tätigkeit, den Zustand und die Mittel zur Förderung der Ziele der Schule zusammenzutreten. Mit diesen Sitzungen können Unterrichtsprüfungen angestellt werden. Der Oberaufsichtsrat ist hierbei zeitig genug von jeder Sitzung zu benachrichtigen.

Die Verwaltung der Volksschule. Die Ausgaben der Volksschule werden vorerst und hauptsächlich von der einzelnen Gemeinde, ferner vom Amt und Staat in einem bestimmten Verhältnis bestritten.

a) Die Staatskasse trägt zu dem Gehalt der Lehrer ein Drittel, doch nicht über 8 und 6 Kronen die Schulwoche, für die 2. und 1. Abteilung bei. Der Beitrag kann für die ärmeren und stark belasteten Gemeinden nach besonderem Beschlufs des Storthings zu einer Hälfte, doch nicht über 12 und 8 Kronen die Schulwoche erhöht werden. Aufserdem gibt die Staatskasse einen Beitrag zu den sog. Amtsschulkassen, der das Dreifache (die zwei nördlichsten Ämter das das Vierfache) von dem Beitrag des Amts beträgt, doch nicht über 15 Öre für jeden Einwohner des Amts. Der Storthing kann jedoch noch weitere Beiträge bewilligen. Endlich wird von der Staatskasse die 3. und 4. Alterszulage (nach 12 und 15 Jahren) mit 100 und 60 Kronen als den geringsten Beitrag geleistet.

b) Das Amt. Für jedes Amt besteht eine Amtsschulkasse, die durch Beiträge des Amthings und den oben erwähnten Beitrag des Staatsvermögens gebildet ist. Die Bedingungen zur Erlangung eines Staatszuschusses sind, dafs der Beitrag zur Amtsschulkasse mindestens 8 Öre für jeden Einwohner des Amts beträgt. Von der Amtskasse werden die zwei ersten Alterszulagen für die Lehrer, Ausgaben für die sog. Amtsschuldirektion, Beiträge zur Erbauung von Schulhäusern und Landkauf für die Lehrer bestritten, ebenso werden für die ärmeren Gemeinden mit unverhältnismäfsigen Ausgaben Zuschüsse für das Vertretergehalt bei längerer Erkrankung des Lehrers, und für die Fortbildungsschulen bis zu $^3/_4$ der Ausgaben der Gemeinde, und die Arbeitsschulen bewilligt.

c) Die Gemeinde entrichtet alle sonstigen Ausgaben, die aus dem Gesetze folgen, nach Beschlufs der Gemeindeverwaltung. Doch können einzelne Ausgaben auch auf den einzelnen Schulkreis übertragen werden. Die Kosten für Heizung, Beleuchtung und für das Reinemachen der Schule usw. liegen jedenfalls dem Kreise ob.

Der Besitzer eines Werkes, eines grofsen Betriebs, einer Fabrik mit mindestens 30 Arbeitern kann die Kosten für die Schule der Kinder bestreiten und werden in solchem Falle Besitzer und Arbeiter von einem Teile der Steuern, die die Volksschule betreffen, entbunden.

Die Verwaltung und die Aufsichtsbehörde der Volksschule. Besonders hierbei haben die neuen Gesetze eingreifende Veränderungen gebracht, indem sie die Schule demokratisch gestalteten. Sie sollte nicht nur dem Namen nach, sondern auch dem Nutzen nach eine Volksschule sein und nicht blofs eine Schule für den armen Mann. Sie soll regiert und geleitet werden von den Eltern und den gewählten Vertretern der Gemeinde. Die Staatsbehörden führen hier nur die Aufsicht, damit die Forderungen des Gesetzes erfüllt werden und um nötigenfalls einschreiten zu können.

a) Die lokale Verwaltung und Aufsichtsbehörde. Die älteren Schulkommissionen sind von Schuldirektionen abgelöst, eine für jede Schulgemeinde. Sie bestand aus dem Pfarrer oder dem residierenden Pfarrgehilfen, dem Vorsitzenden der Gemeindeverwaltung, einem Lehrer oder einer Lehrerin, die von sämtlichen Lehrern und Lehrerinnen der Volksschule hierfür gewählt werden, sowie von so vielen von der Gemeindeverwaltung gewählten Mitgliedern, wie diese bestimmt. Die Schuldirektion wählte selbst den Vorsitzenden auf je ein Jahr.

Die Aufgaben der Schuldirektion sind dieselben wie diejenigen der früheren Schulkommissionen. Sie hat den Schulplan und den Unterrichtsplan mit Stundenverteilung auszuarbeiten, nachdem der Oberaufsichtsrat sein Urteil darüber abgegeben hat.

Für jeden Schulkreis soll es einen Aufsichtsausschufs geben, bestehend aus einem Mitglied dei Schuldirektion als Vorsitzenden und drei Mitgliedern, von den Eltern der Kinder des Kreises auf ein Jahr gewählt. Dieser Aufsichtsausschufs soll beständig Aufsicht über die Schule führen und an die Schuldirektion die Aufschlüsse und Aussprüche abgeben, die der Ausschufs für notwendig findet, oder die dieser fordert. Er soll besonders für guten Schulbesuch und für Ordnung in der Schule wirken, auch kann er einen Teil von der Verwaltung des Vermögens der Schule übernehmen.

Die steuerpflichtigen Einwohner jedes Schulkreises über 25 Jahr und die Eltern der die Schule besuchenden Kinder können in Kreissitzungen Aussprüche oder Beschlüsse, die Angelegenheiten der Volksschule betreffend, abgeben, auch über die Anstellung neuer Lehrer oder Lehrerinnen sich äufsern. Die Mitglieder der Schuldirektion und die Prediger der Gemeinde haben Zutritt zu jeder Kreissitzung, haben aber kein Stimmrecht.

Die Schuldirektion soll alle fünf Jahre einen Bericht über die Tätigkeit der Volksschulen in der Gemeinde veröffentlichen.

Ein jeder der Prediger der Gemeinde hat das Recht, Aufsicht über den Religionsunterricht in der Volksschule zu führen.

b) Die Aufsicht des Staates und der Kirche über die Volksschule. Für jedes Amt ist (bis auf weiteres) ein Oberaufsichtsrat bestimmt. Dieser besteht aus einem vom König ernannten Schuldirektor, der besonders überwachen soll, dafs die Vorschriften des Gesetzes durchgeführt werden. Superintendent und Probst nehmen an der Oberaufsicht des Unterrichts in Religion teil. Die Schuldirektoren haben sich jeder in seinem Bezirke mit dem Zustande und der Tätigkeit der Schulen vertraut zu machen und den Schuldirektionen und den Lehrern mit Rat und Anleitung an die Hand zu gehen. Er und der Superintendent haben das Recht, an den Schuldirektionssitzungen und den Kreissitzungen und Verhandlungen der Gemeindeverwaltung teilzunehmen.

Ein jedes Amt soll aufserdem eine Amtsschuldirektion von 3 Mitgliedern, vom Amtsthing auf 4 Jahre gewählt werden. Sie soll die für das Amt gemeinschaftlichen Schulangelegenheiten übernehmen, besonders den Antrag für das Budget der Amtsschulkasse stellen. Zur Hilfeleistung bei der Aufsicht über die Volksschulen und Fortbildungsschulen des Amtes kann sie einen Amtsaufseher anstellen, insofern die Mittel hierfür bewilligt werden.

B. Die Volksschulen in den Städten. Da das Gesetz in überaus vielen und wesentlichen Punkten mit dem Landschulgesetz übereinstimmt, so sollen hier nur die Punkte genannt werden, wo besondere Bestimmungen gelten.

Ziel und Einrichtung. Jede Volksschule soll drei Abteilungen haben für Kinder von 7—10, 10—12 und 12—14 Jahren berechnet.

In der 1. Abteilung soll der wöchentliche Unterricht 24 Stunden betragen, er kann jedoch für einzelne Klassen bis auf 18 Stunden herabgesetzt werden; in der 2. Abteilung soll der Unterricht immer 24 Stunden betragen und in der 3. 18 bis 24 Stunden (in der 1. und 2. Abteilung) täglichen Unterricht.

Unterrichtsfächer: In der 1. Abteilung Religion, Norwegisch, Geschichte, Geographie, Rechnen, Schreiben, Gesang, Turnen und Handarbeit (nur für Mädchen gesetzlich angeordnet). In der 2. Abteilung aufserdem Handarbeit (Slöid) für die Knaben, Naturkunde, Raumlehre und Zeichnen. In der 3. Abteilung sind gesetzlich angeordnet: Religionsunterricht, Norwegisch, Geschichte, Naturkunde, Rechnen (die übrigen Fächer nur, wenn es der Schulplan bestimmt).

Der Schulplan bestimmt die Anzahl aufsteigender Klassen. Die Anzahl der Schüler darf in keiner Klasse 40 überschreiten, ausgenommen nur bei zwingenden wirtschaftlichen Gründen, keinesfalls jedoch über 50 betragen.

Jede Abteilung soll gewöhnlich Unterricht für sich haben.

Mit Einwilligung der Gemeindeverwaltung soll besonderer Unterricht für die Kinder bestehen, die nicht an der allgemeinen Schule teilnehmen können.

Die Lehrer. Der Unterricht soll in der Regel nur vollständigen Lehrerstellen, die mit denselben Ausnahmen wie für die Landschule fest sein sollen, überlassen werden. In Handarbeitsfächern können Hilfslehrer angestellt werden.

An jeder Volksschule sollen mindestens ein Lehrer und eine Lehrerin sein.

An der Stadtvolksschule können in fester Stelle nur Lehrer und Lehrerinnen mit sog. höherer (vollständiger) Prüfung angestellt werden.

Anstellung, Kündigung und Entlassung, wie für die Landlehrer.

Auch für die Lehrer der Stadtschulen bestimmt das Gesetz kein festes Gehalt, und wird hier nach Jahren und nicht nach Wochen berechnet.

Die Gehaltsverhältnisse sollen, was die vollständigen Lehrerstellen betrifft, durch ein Besoldungsregulativ, das von der Gemeindeverwaltung nach vorausgegangenem Gutachten des Oberaufsichtsrats festgelegt ist, ihre Erledigung finden.

Hat eine Stadtschule 3 oder mehrere Lehrerstellen, sollen diese in wenigstens 2 Gehaltsgruppen zerfallen. Das Anfängergehalt der höheren Gruppe darf nicht weniger betragen, als das höchste Gehalt der niedrigeren Gruppe. In der niedrigeren Gruppe sollen mindestens 2 Alterszulagen bestehen. Die Lehrerstellen der niedrigen Gruppe dürfen nicht mehr als zwei Drittel sämtlicher Stellen ausmachen.

Dieses Besoldungsregulativ bestimmt auch die Anzahl wöchentlicher Unterrichtsstunden für vollständige Stellen, ebenso das kleinste Gehalt in jeder Gruppe, Alterszulagen und die Zeit, die man dienen mufs, um diese zu erhalten. Auch enthält es die Bestimmung darüber, wie Vertretererstattung während der Erkrankung eines Lehrers zu leisten ist.

Lehrerstelle kann mit Kirchensänger, Organist oder einer anderen Kirchenstelle verbunden werden, auch kann das Gehalt für den Lehrer im Falle sehr geringer Stundenzahl herabgesetzt werden. Bis zu einem Drittel der vollständigen Lehrerstellen höherer Gruppe und bis zur Hälfte der niedrigeren Gruppe können auf drei Monate kündbar sein. Für die Anstellung in diesen wird weder auf dem Lande noch in der Stadt eine spezielle Fachausbildung, auch nicht für die Stundenlehrerstellen gefordert.

Sämtliche Lehrer und Lehrerinnen an einer Stadtvolksschule bilden, wenn ihre Anzahl nicht über 60 beträgt, ein Schulrat zur gemeinschaftlichen Beratung der Schulangelegenheiten. Beträgt die Anzahl über 60, kann die Schuldirektion bestimmen, dafs der Schulrat von den Direktoren der einzelnen Schulen und einem Ausschufs von Lehrern und Lehrerinnen im Verhältnis zu ihrer resp. Anzahl, doch im ganzen nicht über 60 zu bilden ist. Die Mitglieder werden von Lehrern und Lehrerinnen besonders mit der Verpflichtung zu event. Wiederwahl auf zwei Jahre gewählt. Ebenfalls kann die Schuldirektion bestimmen, dafs für jede Schule ein Lehrerrat aus sämtlichen Lehrern und Lehrerinnen bestehend gebildet wird. Die Geschäftsordnung des Lehrerrats wird von der Schuldirektion bestimmt. Die Mitglieder des Schulrats sind verpflichtet zu gewissen selbstzubestimmenden Zeiten und auch nach Einberufung des Vorsitzenden zusammenzutreten.

Der Schulrat soll von der Schuldirektion über die allgemeine Ordnung der Volksschule, Bestimmungen über Ordnung und Zucht, Lehrbücher und Unterrichtsplan befragt werden. Wenn Gehalt bewilligt wird, kann die Schuldirektion einen für die Verwaltung der Volksschulen hierfür verpflichteten Inspektor anstellen.

Mit Bezug auf die Zusammenstellung der Schuldirektion in den Städten ist verordnet, dafs wenigstens ein Viertel der Mitglieder, die die Gemeindeverwaltung wählt, den Eltern, deren Kinder die Volksschule besuchen, angehören sollen. Ist die Anzahl vollständiger Lehrerstellen über 30, kann ein Lehrer und eine Lehrerin gewählt werden, ist sie unter 30, dann nur ein Lehrer oder eine Lehrerin.

Die Ausgaben der Stadtvolksschule werden zum wesentlichsten Teile von der Stadt selbst durch allgemeine Steuerverteilung bestritten. Von der Staatskasse wird als Beitrag zu der Besoldung der Lehrer ein Drittel des Lehrergehalts gegeben, wenn das niedrigste jährliche Gehalt nicht unter 50 Öre die Unterrichtsstunde ist, jedoch nicht über 35 Öre die Stunde.

Einzelne der kleinsten und ärmsten Stadtgemeinden können aufserdem durch besondere Bewilligung Unterstützung für ihre Volksschule erhalten.

Übrigens sind wie schon erwähnt die Bestimmungen über die Verwaltung, die Aufsicht und den Unterricht der Schule, über die Anstellung, Kündigung und Entlassung der Lehrer usw. mit denjenigen des Landschulgesetzes gleichlautend.

Die Lehrerausbildung. Erst am Ende des 18. Jahrhunderts wurde von seiten der Staatsregierung der Anfang gemacht, der Volksschule ausschliefslich für ihren Beruf ausgebildete Lehrer zu geben. Früher mufste sich die Schule mit Leuten niedrigster Art begnügen. Die grofse Menge der Lehrer entbehrte jeder Vorbildung. Im besten Falle wurde der Unterricht von »aufgeweckten« Bauernsöhnen, aber meistenteils von Leuten wie früheren Unteroffizieren, verkrachten Studenten, Krüppeln u. dergl. erteilt. Für die bestbezahlten Küster- und Lehrerstellen wurde wohl häufig eine Vorbereitung von einigen Wochen, die gewöhnlich von Predigern mit einer Art Prüfung vom Probste übernommen war, verlangt.

In den letzten Jahren des 18. Jahrhunderts wurden als Frucht der Arbeit des grofsen dänischen Schulausschusses von 1789 die ersten Lehrerseminare nach dem Muster des Blaagaard-Seminars in Kopenhagen mit einem Unterricht ganz im Geiste dieses Zeitalters (der Aufklärung) errichtet; aber diese gingen wegen Mangel an Geld wieder ein und die Lehrerausbildung fiel wieder zurück an Prediger, die sich hierfür befähigt zeigten.

Im Jahre 1824 wurde das erste ordentliche Lehrer-Seminar für die nördlichsten Landbezirke errichtet, und zufolge des Gesetzes von 1827 entstanden allmählich solche in sämtlichen Stiften des Reiches. Durch eine königliche Verordnung wurde das Reglement und der Unterrichtsplan ausgearbeitet.

Das Gesetz von 1860 verordnete folgendes in Bezug auf diese für jede weiterschreitende Volksbildung grundlegende Lebensfrage.

Es sollte für jedes der 6 Stifte des Reiches ein vom Staate unterhaltenes Stiftsseminar mit 2 jährigem Lehrerkursus und 2 aufsteigenden Klassen geben. Das vorschriftsmäfsige Alter der Schüler sollte 17 bis 24 Jahre sein. Für diese Anstalten wurde 1869 ein neues Reglement und ein neuer Unterrichtsplan ausgearbeitet. Die Forderungen die von Anfang an für den Eintritt festgesetzt waren, überstiegen nicht das noch recht niedrige Ziel der damaligen Volksschule. Der kurze Kursus, der sämtliche Fächer der Volksschule samt Erziehungskunde und praktische Übungen in der Übungsschule des Seminars umfafste, konnte ja keine tiefe und umfassende Lehrerausbildung gewährleisten. Obgleich der Unterricht sehr zusammengedrängt war und obgleich er nach denselben Grundzügen und wo möglich in derselben Form, wie in der Kinderschule selbst erteilt wurde, so ergab sich doch, da ihn tüchtige Lehrer erteilten, dafs es trotzdem unter den damaligen Lehrern in praktischer Hinsicht viele tüchtige Volksschullehrer gab. Fördernd kam dazu, dafs das Ziel des Seminarunterrichts im Laufe der Jahre wesentlich infolge der allgemeinen Vorbereitungen durch die Jugendschule und durch die allgemeine Konkurrenz bei der Aufnahme erhöht wurde.

Inzwischen wurde immer lebhafter, besonders von dem Lehrerstande selbst beansprucht, dafs man den Seminaren einen, durch Erweiterung ihres Kursus zu einem dreijährigen vermehrten Unterricht geben möge. Aber erst 1880 fing die Direktion diese Arbeit an, indem sie einen Ausschufs damit beauftragte, einen Entwurf zu einem neuen Reglement und Plan mit 3 jährigem Kursus und Vorschlag zu einer besseren Ordnung der praktischen Übungen und der Übungsschule auszuarbeiten.

In diesen Entwurf wurden Altnorwegisch und Deutsch als alternative Fächer aufgenommen, um der Lehrerbildung eine nationalere Grundlage zu geben und den Lehrern zugleich gröfseres Verständnis für die allgemeine und erziehende Literatur eines gröfseren Kulturvolkes zu eröffnen. Der auf den Entwurf gegründete königliche Vorschlag wurde jedoch vom Storthing nicht genehmigt.

Neben den Stiftsseminaren sollte es Anstalten, sogenannte Lehrerschulen geben, darauf berechnet, den ärmeren Teilen des Landes Lehrer zu verschaffen. Die Anzahl dieser Schulen war wechselnd bis zwanzig, besonders in dem westlich und nördlich von »Langfjeld« gelegenen Teilen des Landes. Der Kursus dauerte $1^1/_2$ Jahr. Die Anforderungen für die Aufnahme sowie ihr Ziel waren hier geringer als bei den Seminaren. Allmählich wurden diese Schulen überflüssig und wurden abgeschafft, die letzte im Jahre 1883.

Eine Gesetzbeilage von 1869 gab Frauen das Recht, Lehrerinnen an der Volkschule

auf dem Lande zu werden. (Man hatte schon im Anfang der sechziger Jahre in den Städten angefangen, in immer gröfserem Umfange Frauen als Lehrerinnen an der Volkschule anzustellen, ohne dabei eine spezielle Ansbildung zu fordern.) Obgleich diese Gesetzbeilage ihnen das Recht hierzu gab, so sorgte der Staat doch nicht, mit Ausnahme der praktischen Übungen, für öffentlichen und freien Unterricht und für eine gute und zeitgemäfse Ausbildung dieser. Dagegen wurden zwei Arten von Lehrerinnenprüfungen ersten und zweiten Grades angeordnet. Der erste Grad entsprach der Abgangsprüfung der Seminare, hieran schlossen sich praktische Kurse sowie Unterricht in Erziehungs- und Naturkunde. Die Lehrerinnenprüfung 2. Grades entsprach ungefähr der sogenannten »Lehrerlehrling«-Institution, die eine Zeitlang im Gange war und für Lehrerinnen in der Kinderschule (7. bis 10. Jahr) und für Hilfslehrerinnen berechnet war.

Gleichzeitig mit dem Vorschlag zur Erweiterung der männlichen Seminarordnung lag ein Vorschlag zur Ordnung einer völlig öffentlichen Ausbildung der Frauen vor. Er beabsichtigte die Errichtung zweier Frauenseminare nach demselben Plane wie die Stiftsseminare. Dieser Vorschlag wurde auch nicht genehmigt.

Neben den hier erwähnten festen Gestaltungen im Dienste der Lehrerausbildung errichtete der Staat nach dem Gesetz von 1860 zu verschiedenen Zeiten kürzere Kurse für die weitere Ausbildung der Lehrer in speziellen Fächern, namentlich Turnen, Gesang, für den Unterricht in der Abendschule. Aufserdem wurden Reisestipendien für Studienreisen für das In- und Ausland bewilligt.

Die bisherige Lehrerausbildung war, kraft königlicher Verfügung nur durch Verordnungen der Schuldirektion hinsichtlich ihres Zieles und ihrer Mittel geordnet worden. Die Prüfung der Kenntnisse und der Tüchtigkeit der künftigen Lehrer war dabei jeder einzelnen Lehreranstalt ohne öffentliche Kontrolle überlassen.

Demselben königlichen Ausschufs von 1888, der die neuen Schulgesetze vorbereitete, wurde auch ein auf Gesetz gestützter Entwurf zur neuen Seminarordnung und zur Lehrerprüfung auszuarbeiten übertragen. Der Vorschlag des Ausschusses wurde im wesentlichen vom Storthing durch Gesetz über Seminare und Prüfungen für Lehrer und Lehrerinnen der Volksschule von 1890 gutgeheifsen.

Diesem Gesetze zufolge sollte die nötige Anzahl Seminare durch öffentliche Verordnungen in Tätigkeit erhalten werden. Die Kurse sollten noch 2jährige bleiben (2 einjährige Klassen). Zu jedem Seminar sollte eine Übungsschule gehören und für die Aufnahme sollte das Mafs an Kenntnissen und Fertigkeiten gefordert werden, das in einer vollständigen Volksschule, mit einer Fortbildungsschule verbunden, zu erlangen war. Diese Aufnahmeprüfung nebst der damit verbundenen Prüfung in praktischer Lehrerfähigkeit sollte die sogenannte niedrigere Lehrerprüfung ausmachen, die das Recht zur Anstellung für die 1. Abteilung der Volksschule auf dem Lande gewährte.

Das Ziel des Unterrichts der Seminare wurde im Gesetze genau festgestellt. Da dieses Gesetz jedoch später und als ein neues Gesetz erschienen ist, unterlassen wir hier das nähere Besprechen desselben sowie das der übrigen Bestimmungen des Gesetzes über die sogenannte höhere Lehrerprüfung (die Abgangsprüfung der Seminare) usw.

In dem kurzen Zeitraume von 1890 bis 1901, in dem dieses Gesetz wirkte, wurde es zu wiederholten Malen verändert. Die Voraussetzungen, auf die es gegründet war, zeigten sich nicht stichhaltig. Namentlich mufste durch besondere Anordnung, durch Errichtung von Vorbereitungskursen eine bessere Vorbildung geschaffen werden. Von der ersten Stunde an wurde stark geklagt über die Überanstrengung der Seminaristen durch zu umfassenden Unterrichtsstoff im Verhältnis zu dem kurzen Kursus und der daraus folgenden Prüfungsdressur u. dergl.

Durch Anordnung der Schuldirektion wurde das Gesetz umgearbeitet und vom Storthing 1902 angenommen und im selben Jahre noch nähere Bestimmungen, die öffentlichen Lehrerschulen und Lehrerprüfungen betreffend, veröffentlicht.

Eine kurze Schilderung der jetzigen Lehrerausbildung soll hiermit gegeben werden.

Die Seminare sollen von jetzt an Lehrerschulen genannt werden. Ihre für Männer sowie Frauen gemeinsamen Kurse sind 3jährig in 3 aufwärtssteigenden Klassen. Der Unterricht wird ungefähr 10 Monate mit 37 wöchentlichen Stunden in jeder Klasse erteilt. Das Aufnahmealter soll 18 Jahre sein.

Das Ziel des Unterrichts. Religion: Sichere und erweiterte Kenntnis der biblischen Geschichte, Bibellesen, eingehende Kenntnis ausgewählter Schriften des Alten Testaments, und Einführung in die Schriften des Neuen Testaments mit ausführlicher Besprechung ausgewählter Abschnitte. Die Geschichte der ältesten Kirche, der Reformationszeit und der norwegischen Kirche in leicht faſslicher Darstellung. Die Glaubens- und Sittenlehre der lutherischen Kirche auf Grundlage einer Katechismusauslegung oder eines anderen Lehrbuches.

Muttersprache: Aneignung der wichtigsten Regeln für gutes Lesen. Literaturkunde: Eddagedichte, Sagen, Volksdichtung, Kenntnis älterer und neuerer Literatur durch geeignete Auswahl, Gedichtarten, Versmaſs. Wiedererzählen des Gelesenen und Kenntnis der Literaturgeschichte, die des 19. Jahrhunderts am ausführlichsten.

Grammatik: Sichere Kenntnis der Form- und Satzlehre, einige Kenntnis der Wortbildung und der Lautlehre. Altnorwegisch und Geschichte der Entwicklung der Sprachen (Literaturauswahl), Schriftliche Ausarbeitungen von Erzählungen, Schilderungen und leichteren Geistesübungen.

Geschichte: Übersicht der Weltgeschichte mit vollständigerer Kenntnis der für die Entwicklung der Kultur und Gesellschaftsleben bedeutungsvollsten Epochen. Am ausführlichsten soll die vaterländische Geschichte und die für sie wichtigsten Teile der Geschichte der benachbarten Länder behandelt werden, dann die Grundzüge unserer bürgerlichen Ordnung mit schriftlicher Beantwortung hierhergehöriger Gegenstände.

Geographie: Mathematische und physische Geographie. Die Völker und die von ihnen gebildeten Staaten. Vollständigere Kenntnis des Vaterlandes, der anderen nordischen Länder und der gröſseren Kulturstaaten. Übersicht der Arbeit der Erwerbszweige und des Handelsverkehrs unseres Volkes sowie dessen Ertrag und die nationalökonomische Bedeutung derselben. Kartenlesen und Kartenzeichnen und schriftliche Beantwortungen.

Naturkunde: Kenntnis der merkwürdigsten besonders der einheimischen und für die Menschen wichtigsten Tiere und Pflanzen. Kenntnis von dem Bau des menschlichen Körpers und der Wirkungsart seiner Organe und die Grundzüge der Gesundheitslehre, ebenso Kenntnis der wichtigsten Naturerscheinungen und der Gesetze über die hierbei wirkenden Kräfte und Grundstoffe mit ihren Verbindungen, zugleich mit einer Übersicht über die geologische Bildung der Erdrinde.

Rechnen und Raumlehre: Verständnis und Gewandtheit im praktischen Rechnen, auf Aufgaben aus dem täglichen Leben angewandt, darunter Quadratwurzelausziehen sowie Berechnung von Flächen und Räumen. Übung im Buchstabenrechnen in Lösung von Aufgaben mit Gleichungen zweiten Grades. Buchführung und Verständnis und Gewandtheit in der Ausführung leichterer geometrischer Konstruktionen.

Schreiben: Ordentliche, deutliche und saubere Schrift mit lateinischen Buchstaben.

Zeichnen: Flachornamente mit Farbenauftrag. Perspektivische Zeichnung einzelner freistehender Gegenstände. Projektionszeichnung wesentlich als Übungszeichnung.

Musik: Übung im Gesang, einige Fertigkeit im Gebrauche eines Instruments. Kenntnisse in der Musiktheorie für die Bedürfnisse der Volksschule.

Leibesübungen: Kenntnis und Übung im pädagogischen Turnen und Übung sowie Instruktion. Für die Knaben auſserdem: Kenntnis in der Behandlung des Gewehrs und einige Übung im Scheibenschieſsen.

Handarbeit: Übung in den für die Knaben oder Mädchen der Volksschule passenden Handarbeiten und in dem Gebrauch der hierzu nötigen Werkzeuge.

Pädagogik: Übersicht über die Geschichte der Schule, über die Ordnung und den Plan der norwegischen Volksschule und Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Übung in praktischer Lehrtätigkeit sowie spezieller Methodik.

Über die Ausbildung der Lehrer für die Kinderschule auf dem Lande. Für die

Ausbildung der Lehrer hierfür sollen 1 jährige Kurse abgehalten werden mit der Aufgabe, ihre allgemeine Bildung zu befestigen, ihre Kenntnisse zu erweitern und sie zur praktischen Lehrertätigkeit heranzubilden, so daſs sie im stande sind den Unterricht in der Kinderschule zu leiten. Das Ziel ist beinahe mit den Forderungen übereinstimmend, die für die Aufnahme der öffentlichen Lehrerschulen gelten.

Die Lehrerprüfungen. Die Abhaltung der öffentlichen Lehrerprüfungen ist einem vom Kultusministerium auf 5 Jahre angestellten Prüfungsausschuſs von drei Mitgliedern übertragen, von denen wenigstens einer der Mitglieder des Ausschusses ein an der Volksschule angestellter Lehrer sein soll.

Die höhere Lehrerprüfung. Der Ausschuſs bestimmt nach Vorschlag der Schuldirektion die schriftlichen Aufgaben, die vorgelegt werden sollen. Diese sind dieselben für alle Lehrerschulen und werden gleichzeitig beantwortet.

Der erste Teil dieser Prüfung wird in Geographie, Naturkunde und Musiktheorie sowie teilweise in Religion (Bibelkunde und Kirchengeschichte) am Schlusse der 2. Klasse abgehalten. Der 2. Teil wird am Schlusse der 3. Klasse abgelegt.

Schriftliche Prüfung: Zwei norwegische Aufsätze. Ein Examinand, der beide Aufsätze in derselben Sprache (Schrift oder Volkssprache) abgefaſst hat, soll auſserdem den Inhalt eines vorgelesenen Stückes oder einer leichten Erzählung in der anderen Sprachform schreiben.

Dann Aufgaben in Zahlen- und Buchstabenrechnung sowie Raumlehre und Konstruktion.

Zur Bearbeitung jeder Aufgabe werden 5 Stunden gewährt.

Mündliche Prüfung in sämtlichen Fächern der Lehrerschule. In den Fächern wie Handarbeit, Schreiben und Zeichnen können diejenigen, die den ganzen Kursus durchgemacht haben, eine Auswahl ausgeführter Arbeiten vorlegen.

Praktische Prüfung in der Volksschule für Religion, Norwegisch und Rechnen und in wenigstens einem der Fächer: Geschichte, Geographie, Naturkunde, Schreiben und Gesang.

Sämtliche schriftliche Beantwortungen werden dem Prüfungsausschuſs übersandt und werden von zwei hierzu ernannten Zensoren beurteilt. Die mündliche Prüfung wird von dem betreffenden Lehrer des Faches nach Beratung mit dem ernannten Zensor abgehalten. Die praktische Prüfung wird von zwei Zensoren beurteilt und bekommt der Prüfling hierzu einen ganzen Tag zur Vorbereitung.

Die Noten sind: Besonders gut, sehr gut, gut, annehmbar und unannehmbar. Die Prüfung ist bestanden, wenn keine der Spezialnoten unannehmbar ist. Doch kann ein Prüfling, der in den mündlichen Fächern diese Note bekommen hat, ein Zeugnis für bestandene Prüfung erlangen, wenn er bis Ausgang des Jahres eine erneute Prüfung für das Fach bestanden hat.

Die niedrige Lehrerprüfung ist im Ganzen genommen ebenso wie die höhere geordnet.

Spezial-Gesetze. Indem wir hiermit die Besprechung des Volksschulwesens in Norwegen abschlieſsen, erübrigt es nur noch zweier besonderer Gesetze Erwähnung zu tun, die im nahen Zusammenhang hiermit stehen.

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts war teils durch die Tätigkeit der Vereine und Privater, teils auch durch die Fürsorge des Staates viel getan, den Stiefkindern der Gesellschaft wie Blinden und Taubstummen und den Geistesschwachen mit einem geregelten Unterricht zu helfen. Die groſse Menge dieser Unglücklichen war noch immer vernachlässigt und sich und der Gesellschaft zur Last. Im Jahre 1881 wurde mit dem Gesetz über den Unterricht geistesschwacher Kinder ein wichtiger Schritt vorwärts getan. Es bestimmte, daſs sämtliche geistesschwache Kinder des Reichs in öffentlichen oder privaten vom Staat unterstützten Schulen unterrichtet werden sollen. Der Unterricht soll frei sein und 8 Jahre vom 7., 8. oder 9. Jahre an dauern. Die Schuldirektion soll Sorge dafür tragen, daſs alle innerhalb der Gemeinde wohnenden geistesschwachen Kinder Unterricht erhalten. Sämtliche Schulen sind Internatschulen und wird jede Schule von einem Aufsichtskomitee beaufsichtigt. Sämtliche Schulen sind unter Leitung eines ausschlieſslich hierfür bestimmten Schuldirektors gestellt. Die Durchführung dieses Gesetzes, namentlich das Unterbringen der Kinder nach dem Grade ihrer Krankheit in verschiedene Anstalten

ist in diesem weitausgedehnten Lande mit grofsen Schwierigkeiten verbunden gewesen und erforderte grofse Opfer von seiten der Gemeinden und des Staats.

Die Schattenseiten, die die jetzige Kultur in allen Ländern mit sich bringt, namentlich in Form einer wachsenden Strafbarkeit unter Kindern und jungen Leuten, besonders in den gröfseren Städten, ist auch in Norwegen nicht unbekannt. Die Erkenntnis, dafs dieses grofse soziale Übel nicht durch die üblichen Strafmittel der Gesellschaft geheilt werden kann, bekam in den letzten Dezennien des 19. Jahrhunderts immer klarere Gestaltung. Nach vielen und gründlichen Prüfungen und Vorarbeiten eines königlichen Ausschusses, der einen Entwurf zu einem neuen Gesetz auszuarbeiten hatte, nahm der Storthing 1896 ein Gesetz über die Pflege vernachlässigter Kinder an.

Indem hierbei das strafbare zurechnungsfähige Alter vom 14. auf das 16. Jahr erhöht wurde, bestimmte das Gesetz gleichzeitig, dafs Kinder unter diesem Alter, die sich strafbarer Handlungen schuldig gemacht haben oder Kinder, die ein so schlechtes Betragen zeigen, dafs das Elternhaus und die Schule durch ihre Erziehungsmittel nichts erreichen können, einer ehrenhaften Familie, einem Kinderheim oder einem Schulheim in Pflege gegeben werden sollen.

Die Durchführung dieses Gesetzes ist in jeder Gemeinde einer Vormundschaft überlassen, die aus dem Richter, dem Prediger zu bestehen hat, sowie aus fünf von der Gemeindeverwaltung erwählten Mitgliedern unter denen ein Arzt und mindestens eine oder zwei Frauen sein müssen. Der Vorsitzende wird vom König hierbei ernannt. Die Vormundschaft darf Zeugen vorladen, verhören, vereidigen, Untersuchungen anstellen und alle zu diesem Zweck nötigen Zwang und Strafmittel anwenden. Über die Beschlüsse der Vormundschaft kann der betreffende Pfleger Berufung beim zuständigen Regierungsdepartement einlegen.

Das Gesetz enthält eine Reihe detaillierter Bestimmungen in Bezug auf die Unterbringung vernachlässigter Kinder.

Von den neuen Verordnungen, die besonders bezwecken, Kinder und junge Leute mit verbrecherischen Neigungen unter geeignete Aufsicht zu bringen, sind die sog. Schulheime zu erwähnen. Die strengeren, die der Staat in der nötigen Anzahl unterhält, sind für alle über 12 Jahre alten Kinder bestimmt, die gröbere Verbrechen verübt haben oder sich in hohem Grade verkommen zeigen; unter gewissen Umständen können junge Leute bis zu ihrem 21. Jahre in diesen Schulheimen zurückgehalten werden.

Zwangsschulen können von jeder Gemeinde oder von mehreren Gemeinden gemeinschaftlich errichtet werden und sollen diese dann Internatschulen sein. Der für ein Kind längste Aufenthalt in diesen Schulen sind je 6 Monate.

Die Ausgaben für die Erziehung dieser Kinder werden teils von der Gemeinde, teils vom Staate mit bestimmten in Verhältnis zueinander stehenden Beträgen entrichtet.

In gewissen Fällen hat der betreffende Pfleger die ganzen oder teilweisen Ausgaben für die Unterbringung des Kindes zu entrichten.

Zum Schlufs soll noch eine statistische Übersicht über das jetzige Volksschulwesen Norwegens gegeben werden, sie stützt sich auf die neuesten zugänglichen Quellen, insbesondere auf die spezielle Statistik Norwegens.

Übersicht über den Stand der Volksschule

In den Landbezirken:

Anzahl der Schulkreise . . .	6073
Anzahl der schulpflichtigen Kinder	274750
unterrichtet davon in festen Schulen	256570
unterrichtet davon in Umgangsschulen	3656
Schulversäumnisse	9,4%
Anzahl der Lehrer	3890
Anzahl der Lehrerinnen . . .	1187
Anzahl der gesetzlich angeordneten Schulwochen	163494
Anzahl der freiwilligen Schulwochen	6857
Anzahl der Klassen mit über 35 Kinder	143

In den Städten:

Unterrichtspflichtige Kinder . .	94584
Anzahl der Kinder in der Volksschule	75599

Anzahl in höheren Schulen	5650
Anzahl der Klassen	579
Anzahl der Klassen mit über 40 Kinder	37
Schulversäumnisse	7,0 %
Anzahl der Lehrer in voller Stelle	766
Anzahl der Lehrerinnen in voller Stelle	1322

Abendschulen

Anzahl der Schulen	350
Anzahl der Schüler	4 466
Anzahl der Unterrichtsstunden	20 008

Unterrichtsgegenstände: Religion, Norwegisch, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Gesang usw.

Fortbildungsschulen

Anzahl der Schulen	180
Anzahl der Schüler	2 413
Anzahl der Unterrichtsstunden	65 828
Anzahl der Lehrer	197

Die Unterrichtsgegenstände sind die gleichen wie in den Abendschulen.

Amts- und Volkshochschulen

Anzahl der Schulen	49
Anzahl der Schüler	2 109
Anzahl der Lehrer	116
Anzahl der Lehrerinnen	57

Ausgaben für das Volksschulwesen und die damit zusammenhängenden Zwecke

	Kronen
1. Die Volksschule auf dem Lande, Gemeinden u. Werke	4 535 280
Die Ausgaben der Kreise	219 005
Die Amtsschulkassen	588 925
2. Das Volksschulwesen in den Städten	4 269 172
3. Amts- und Abendschulen	231 402
in Summa	9 843 784
Übertrag	9 843 784
4. Die Staatsseminare	244 948
5. Zuschuſs zu den Privatseminare	9375
6. Die Lehrerprüfung und Kurse zur Vorbereitung hierfür	36 379
7. Ausbildungskurse (weitere)	52 637
8. Reisestipendien	10 000
9. Pensionen	330 473
10. Die Schuldirektoren	30 170
11. Handwerks- und Industrieschulen	160 733
12. Die Abnormschulen d. i. Schulen für geistesschwache Kinder	1 008 908
13. Schulheime für vernachlässigte Kinder	267 250
in Summa	11 974 657
Hiervon bezahlt das Staatsvermögen	4 355 012

Das jetzige Gesamtschulbudget ist jedoch ein wenig höher, denn gemäſs einer Gesetzesbeilage von 1900 bezahlt der Staat überdies noch 2 Alterszulagen für sämtliche Lehrer der Landbezirke, deren Gesamtbetrag auf ca. 500 000 Kr. geschätzt werden kann. Auſserdem ist zu bemerken, daſs die unter Punkt 4—12 erwähnten Ausgaben nur mit $^3/_4$ des Gesamtbetrages aufgeführt sind. Wahrscheinlich beträgt das ganze Ausgabebudget jetzt ungefähr 13—14 Millionen Kronen.

Literatur: 1. Die offizielle Statistik Norwegens: »Bericht über den Zustand des Schulwesens, im Königreiche Norwegen«, herausgegeben vom Kultusministerium. — 2. Sämtliche Schulgesetze von 1827 an. — 3. N. Hertzberg, Übersicht über die norwegische Volksschule (im Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik). — 4. Änderungen der Pläne und der Reglements.

H. Raabe.





Oberflächlich

In seiner sinnlichen Grundbedeutung wird oberflächlich zur Kennzeichnung dessen, was oben auf einer gut sichtbaren und leicht zugänglichen Fläche liegt und darum leicht zu finden und ohne besondere Anstrengung zu fassen ist, angewendet. Auf das geistige Leben übertragen und als Eigenschaft einer Person betrachtet, bezeichnet es eine Fehlerhaftigkeit, die besonders dem Verstande anhaftet und darin besteht, dafs ihr Träger »nichts recht lernt und weifs, keine deutliche Vorstellung und sichere Kenntnis des Gegenstandes hat und notwendige Glieder in der Gedankenreihe übersieht oder überspringt« (Niemeyer). Die Oberflächlichkeit bezieht sich demgemäfs nicht so sehr auf den Umfang, als vielmehr auf die Klarheit, Schärfe und Tiefe des Wissens; ihr Gegensatz ist Gründlichkeit. Aufser dem Mangel an ausreichendem spekulativem Interesse beachte man vor allem das Abspringende im Gedankengange und den diesem Vorgange entsprechenden raschen Wechsel in den Gegenständen des Denkens. Aus dem Bedürfnisse nach raschem Wechsel erklärt es sich, dafs der Oberflächliche, um ein Bild aus Goethes Faust zu gebrauchen, wohl den Pudel sieht, nicht aber des Pudels Kern. Daher die vielen Irrtümer, Voreingenommenheiten, Vorurteile und Illusionen, die den Geist des Oberflächlichen mit heifsem Widerstreite erfüllen. Zumeist geht die Oberflächlichkeit Hand in Hand mit körperlicher und seelischer Schwäche, Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Leichtsinn, Liederlichkeit, Zerstreutheit, Gleichgültigkeit, Hang zur Bequemlichkeit, Faulheit, Mangel an Mut, Tatkraft und Ehrgefühl. Sittlich verwerflich wird sie, wenn sie zu vorschnellem Aburteilen über Personen und Begebenheiten ausartet, mit leichter Bestimm- und Verführbarkeit zum Unwahren und mit Anmafsung vergesellschaftet auftritt und als Vorfrucht des Aberglaubens in allen seinen Formen erscheint. Nach Lauckhardt neigt besonders das sanguinische Temperament dazu; deshalb findet man mehr Oberflächliche unter Kindern und Frauen, als unter Männern. Als ausgeprägte Eigenschaft beobachtet man sie beim Dilettanten, dem geistigen Lecker und Schlecker, für den der Genufs Hauptzweck ist. Ihre Entstehung weist zum Teil auf natürliche Veranlagung, zum Teil auf fehlerhafte Erziehung in Haus und Schule hin. Beschränktheit und Dummheit sind naturgemäfs zugleich oberflächlich. Die stärksten und günstigsten Entwicklungsantriebe zu ihrer Entstehung liegen in der Schulerziehung, die allzusehr von dem Vielerlei und dem »Schein des Vielleistens« (Herbart) beherrscht wird, auf Formen und Formeln den Hauptnachdruck legt, vorzugsweise auf gedächtnismäfsige Aneignung

des Wissensstoffes, auf die Überlieferung examinier- und zensierbaren Wissens hinarbeitet und bei alledem die einheitlich-organische Entwicklung des Geisteslebens stört, hemmt oder wohl gar vernichtet. Gewöhnlich haben seichte Lehrer auch oberflächliche Schüler; ebenso aber auch die übergründlichen und die die Lernarbeit allzusehr erleichternden Lehrer. — Alle Mafsregeln zur Beseitigung der Oberflächlichkeit fallen mit den Grundsätzen echter Geistes- und Willenszucht zusammen, deren oberster lautet: Erziehe deine Zöglinge zu ernster Geistesarbeit durch Vorbild, Lehre und Gewöhnung, indem du sie zur Selbsterkenntnis anleitest und in ihnen den Willen zur Gründlichkeit erweckst und an steigenden Schwierigkeiten in psychologischer Stufenfolge übst!

Literatur: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung usw. — Lauckhardt, Katechismus der Erziehung und des Unterrichts.

Leipzig. G. Siegert.

Oberlehrer

1. Titelwesen in früherer Zeit. 2. Jetzige Bedeutung.

1. Titelwesen in früherer Zeit. Unter allen Berufsarten hat bisher der Lehrerstand sowohl in den Mitteln, wie auch in Bezug auf die Titel zurückgestanden. Greifen wir in das Mittelalter zurück, so finden wir unter den Geistlichen eines Stifts einen Scholastikus, der sich um die Unterweisung der Jugend zu kümmern oder, wenn wir es genauer fassen wollen, für die Heranbildung des jungen geistlichen Nachwuchses zu sorgen hatte. Als durch die Reformation die Schulbildung eine weit allgemeinere in ganz Deutschland wurde, da finden wir auch zahlreichere Veranstaltungen zur Unterweisung derjenigen Jugend, die nicht in den geistlichen Stand oder in gelehrte Berufe eintreten wollte. Nur vereinzelt hatte früher die Jugend Unterweisung in Lesen, Schreiben, Religion und Handarbeiten gefunden; meist aber wurde die lateinische Sprache und der Gesang gelehrt. Deshalb bildeten sich schon im 12. Jahrhundert Privatschulen, die im Lesen und Schreiben, sowie andere, welche im Rechnen Unterricht darboten und von Schreib- und Rechenmeistern, unter Umständen mit ihren Gehilfen, geleitet wurden. Für die Rechenlehrer finden wir auch in vielen Landesteilen den Namen »Modisten«, unter denen der bekannteste Adam Riese ist. Während nun nach der Reformation viele Städte selbst die Gründung und zum Teil Unterhaltung von höheren Schulen in die Hand nahmen, blieben die niederen Unterrichtsanstalten meist den Privatunternehmern überlassen. An vielen Orten bildeten sich sogar eigene »Schuelhalterzünfte« aus, die wie die Handwerkerinnungen ihre Rechte und Pflichten und auch ihre Vorsteher hatten. Die Konzession als zünftiger Schulhalter war erblich und verkäuflich, die Meister durften sich Gesellen halten und eine Tafel an ihrer Wohnung aushängen. Auch die Vorsteher der lateinischen Schulen hiefsen Schulmeister und hatten ihre Gehilfen oder Gesellen, auch Untermeister, die dann aber die gelehrteren Titel: Rektor oder Ludimagister, und Kollabranten, socii oder Lokaten annahmen. Die erstere Amtsbezeichnung hat sich lange Zeit erhalten, bis sie in vielen deutschen Ländern für die Leiter von höheren Lehranstalten in Direktor verwandelt wurde, während der Titel »Kollaborator« für Lehrer an höheren Schulen bis auf die kleinen Lateinschulen in Württemberg glücklich verschwunden ist. An seiner Stelle findet sich später als amtliche Bezeichnung »Kollege«, während sonst meist nur die Lehrertitel oder für die Geistlichen, die vorübergehend an den Schulen wirkten, der Name »Kandidat« oder auch »Pfarrer« benutzt wurde. Seit Beginn dieses Jahrhunderts sind die Verhältnisse der niederen sowohl wie der höheren Schulen besser geregelt. Für die fest angestellten akademisch gebildeten Lehrer an höheren Lehranstalten wurde nun der Titel »ordentlicher Lehrer« eingeführt, während an den Vollanstalten die Hälfte der Lehrerstellen und an den Nichtvollanstalten einige als Oberlehrerstellen bezeichnet wurden. Früher war der Oberlehrertitel an tüchtige Ordinarien verliehen worden. In einigen deutschen Staaten waren aber unterdessen andere Bezeichnungen aufgekommen, wie Studienlehrer, Reallehrer, Gymnasiallehrer u. dergl. In manchen Ländern bekam der Leiter von Schulen, die zwischen den Volks- und den

höheren Schulen standen, den Amtscharakter Inspektor, in anderen Oberlehrer — so z. B. die Realoberlehrer in Nassau. Andere Regierungen zeichneten auch Volksschullehrer durch Verleihung des Oberlehrertitels aus, so besonders im Königreich Sachsen, vielfach werden die Vorsteher von Bürgerschulen auch Hauptlehrer genannt. Unter den Oberlehrern an Vollanstalten erhielten in der Regel die ältesten oder doch der älteste den Charakter Professor, während in Baden diesen Titel alle fest angestellten studierten Lehrer bekommen. Im Königreich Sachsen werden diese fast sämtlich Oberlehrer genannt, und nur wenige erhalten den Titel Professor.

2. Jetzige Bedeutung. Seit dem Jahre 1892 ist in Preufsen sämtlichen festangestellten wissenschaftlichen Lehrern an den anerkannten höheren Schulen die Amtsbezeichnung Oberlehrer verliehen und zwar »als Unterscheidung von den Elementarlehrern«. Diese Bestimmung ist jedoch späterhin nicht streng eingehalten worden, indem auch einzelnen seminaristisch gebildeten Lehrern dieser Titel beigelegt worden ist. Durch die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens im Jahre 1895 ist sogar bestimmt worden, dafs die Oberlehrerstellen an diesen Anstalten den Lehrern ohne Rücksicht auf ihre Vorbildung zugängig sind. Die norddeutschen und sonstige Bundesstaaten haben sich fast ganz dem Vorgange Preufsens angeschlossen, in anderen deutschen Staaten sind in Bezug auf diesen Titel keine wesentlichen Veränderungen vor sich gegangen. Seit dem 27. Januar 1906 können die Oberlehrer an den höheren Lehranstalten in Preufsen bis zur Hälfte der Gesamtzahl zu Professoren charakterisiert und mit dem persönlichen Range als Räte vierter Klasse beliehen werden.

Literatur: Aufser zerstreuten Bemerkungen in zahlreichen Werken und Zeitschriften besonders: Was willst du werden? Der akademisch gebildete Lehrer. Leipzig, Paul Beyer, 2. Aufl. 1903 und der Artikel Gymnasiallehrer in diesem Handbuche, Band 3, ferner Karl Fricke, Der Oberlehrerstand, eine geschichtliche Entwicklung und heutige Lage, in Handbuch für höhere Schulen. Leipzig, B. G. Teubner, 1906 und manche andere Schrift.

Marburg a. d. L. K. Knabe.

Oberlin, Johann Friedrich

31. August 1740 bis 1. Juni 1826

1. Einleitung. Johann Friedrich Oberlin ist kein Pädagog im eigentlichen Sinne des Worts, d. h. Erziehung der Jugend ist nicht sein direkter Lebenszweck gewesen. Und doch ist er ein Pädagog von Gottes Gnaden. Da jeder, der seinem Volke helfen will, am besten bei den Kindern anhebt, so ist auch Oberlin, um sein Steintal zu erneuern, Schulmann geworden, wie er andrerseits eben zu demselben Zweck nicht nur Pfarrer, sondern auch Volkswirtschaftler war. Ein Mann, von dem jeder Freund des Volks und der Schule heute noch lernen kann.

2. Jugend Oberlins. Oberlin wurde am 31. Aug. 1740 zu Strafsburg geboren. Sein Vater, Johann Georg, war Lehrer am protestantischen Gymnasium, an dem einst als erster Rektor Johannes Sturm von 1538 bis 1581 wirkte. Einer seiner sechs Brüder, Jeremias Jakob, ist der spätere bedeutende Philologe an der hiesigen Universität, der auch mit Hilfe Johann Friedrichs ein Werkchen über das patois (Dialekt) des Steintals verfafst hat. Die Mutter, eine geborene Felz, war eine feingebildete Frau, die gern ihren Kindern — es waren auch zwei Töchter da — abends Gellert und Klopstock vorlas. Sorgte so die Mutter für die Entwicklung des Gemüts, so der Vater andrerseits für die Tüchtigkeit seiner Buben. Sonntags ging's nach Schiltigheim hinaus auf das Landgütchen, das man dort besafs, und wo unter Trommelwirbel exerziert wurde. Oberlin hat darum sein ganzes Leben lang eine Vorliebe für den Soldatenstand und in seinem Wesen etwas soldatisch Korrektes behalten. Die auch wohl vom Vater ererbte Willensstärke zeitigte schon im Kind ihre Früchte. Nicht nur kam sie seiner natürlichen Begabung entgegen und machte

ihn zu einem der besten Schüler des Gymnasiums, sie gab ihm auch einen moralischen Mut, der über seine Jahre hinausreichte. Wenn das Mitleid ihn trieb, da zu helfen, wo er unrecht leiden sah — man kennt allgemein die Geschichte von der armen Eierfrau, der böse Buben den Korb umstiefsen, und dem Krüppel, den ein Bettelvogt schlecht behandelte —, so scheute er auch nicht die Rache derer, deren Tun er entgegentrat, und vereitelte sie so am allerbesten. — Der Vater will aus Fritz einen Lehrer machen; dieser denkt zeitweilig daran, Offizier zu werden, entschliefst sich aber dann für die Theologie. Dies ist auch die Zeit, wo die religiöse Seite des jungen Mannes mehr und mehr hervortritt. Seine Mutter nimmt ihn mit zu den Predigten des strenggläubig pietistischen Pfarrers und Professors Lorenz, dem er, auch als andere sich von ihm abwenden, auf ritterliche Weise seine Ehrerbietung bezeugt. Stark müssen auch die Einflüsse der Brüdergemeine gewirkt haben, die eine Sozietät hier in der Stadt und viele Freunde im Lande hatte. Oberlin nennt sich selbst in einem Briefe vom 14. August 1807 an die Predigerkonferenz in Herrnhut, deren Mitglied er geworden war, »vielleicht grofsenteils ein Kind des Gebets eines meiner Taufpaten, des Herrn Franz Christian Lembke —, der nebst vielen andern Rechtschaffenen verfolgt wurde wegen seiner Verbindung mit der lieben Brüdergemeine«. Und wenn Parisot in seinem Werke Oberlins Pädagogik rühmend als die der Pietisten bezeichnet, die »einen freien Menschen erziehen und zugleich nicht nur eine Minorität, sondern das ganze Volk unterrichten wollen«, so sind die Wurzeln davon wenn nicht direkt in Oberlins Beziehungen zur Gemeine, so doch in seinen der Pädagogik der Brüder kongenialen Ideen zu suchen. Ganz in Zinzendorfscher Art ist das Gelübde verfafst, mit dem sich Oberlin in seinem zwanzigsten Jahre dem Herrn weiht, und das er zehn Jahre später erneuert. Nach einem demütigen Sündenbekenntnis folgen diese Sätze: »Höret ihr Himmel, Erde nimm es zu Ohren! Heute bekenne ich, dafs der Herr mein Gott ist. Heute erkläre ich, dafs ich sein Kind bin, dafs ich zu seinem Volk gehöre. Vernimm meine Worte, o Gott, und schreibe in dein Buch, dafs ich hinfüro ganz dein sein will. Im Namen des Herrn der Heerscharen entsage ich heut allen andern Herren, die früherhin mich beherrscht haben, den Freuden der Welt, denen ich mich überlassen hatte, den Begierden des Fleisches, die in mir lagen. Ich entsage allem Vergänglichen, damit mein Gott mein Alles sei. Dir weihe ich alles, was ich bin und habe, die Kräfte meiner Seele, die Glieder meines Körpers, mein Vermögen, meine Zeit. Hilf du selber mir, o barmherziger Vater dafs ich alles nur zu deinem Ruhm anwende und zum Gehorsam gegen deine Befehle gebrauche. Dir anzugehören, soll mein demütiges, heifses Verlangen in alle Ewigkeit sein. Trägst du mir auf, in diesem Leben andere zu dir zu führen, gib mir den Mut und die Kraft, frei und offen dich zu bekennen. Schenke mir die Gnade, dafs ich nicht allein mich deinem Dienste weihe, sondern auch meine Brüder bewege, sich ihm zu widmen!« — Das Folgende bezeugt, dafs er wohl wisse, wie er das alles nicht aus eigener Kraft vermöge, und dafs er einst in seiner letzten Stunde nur auf das Blut Christi zählen wolle. — Nach Beendigung seiner theologischen Studien nahm er als Kandidat eine Präzeptorstelle im Hause des bedeutenden Chirurgen Ziegenhagen an. Er zeigte sich gleich als geborener Pädagog in der Art, wie er Unterricht und Erziehung berücksichtigte, Arbeit und Erholung zu verteilen wufste. Noch einen andern Gewinn als diese Übung im Lehramt trug er durch die chirurgischen Kenntnisse davon, die ihm der von ihm eingenommene Herr des Hauses bereitwilligst mitteilte, lauter Dinge, die dem Steintal zu gute kommen sollten. — Zwei Jahre, nachdem Oberlin die Familie Ziegenhagen verlassen hatte, und in denen er, wie ein Anachoret oder ein Stoiker lebend, seine Zeit zwischen Studien und Stundengeben teilte, bekam er einen Ruf als Feldprediger in ein französisches Regiment. Der alte soldatische Zug erwachte in ihm, und schon hatte er Voltaire und die Encyklopädisten zu seinem Studium gemacht, um den Herren Offizieren in gewifs bevorstehenden Diskussionen nicht unwissend gegenüberzustehen, als ein Besuch bei ihm eintrat, der seinem Weg eine

andere Richtung gab. Der Steintäler Pfarrer Stuber suchte eine junge Kraft für seine Gemeinde, die er zum zweiten Mal verlassen mufste. Als er Oberlins Klause betrat, wo dieser mit Zahnschmerzen auf dem Bett lag, während sein Abendessen, einige in Wasser mit Salz getauchte Brotschnitten, in einer kleinen Pfanne über seiner Studierlampe kochte, da sagte er sich: »Das ist steintälerisch! Das ist mein Mann!« Und er irrte sich nicht.

3. Das Steintal. Das nicht nach seinen wenn auch zahlreichen Steinen, sondern nach der aus dem Waldesdunkel sich emporhebenden Ruine des Steinschlosses genannte Steintal (eigentlich Steinbann = Ban de la Roche) liegt an einem Nebenflüfschen der oberen Breusch an den Abhängen des öden Hochfeldes. Durch diesen windspendenden Rücken von der weiten Ebene des Elsasses getrennt, schaut es wie weltverlassen nach dem zweiten Kamme der Vogesen, der die Grenze gegen Frankreich bildet. Ende des 15. Jahrhunderts hatte die Stadt Strafsburg die Burg oben zerstört, weil die Herren Rathsamhausen zum Stein den Strafsenraub begünstigten. Der 30jährige Krieg hatte die ganze seit der Reformation kulturell gehobene Gegend verheert und entvölkert. Eingewanderte Deutsche, Franzosen, Schweizer, Italiener, das waren die Steintäler und ihre Sprache, ein lothringischer Dialekt romanischen Ursprungs. Das Steintal war protestantisch, und der westfälische Friede, der es Frankreich gab, hatte ihm seine Religionsfreiheit bestätigt. Aber die Pfarrer, die in diese entlegene Gebirgsgegend geschickt wurden, hatten nicht immer den fördernden Geist der Reformation. Wirklich besser wurde es erst mit Stuber.

4. Oberlins Vorgänger Stuber. Johann Georg Stuber (1722—1797) darf nie vergessen werden, wenn von Oberlins Verdiensten, auch im besondern von seinen pädagogischen, die Rede ist. Als er ins Steintal kam, war, wie erzählt wird, in dem einen Dorf ein gewesener Schweinehirt Lehrer oder vielmehr Kinderhüter. Gewöhnlich soll das Lehramt versteigert und dem mindest Fordernden zugeschlagen worden sein. Stuber hebt den Stand dadurch, dafs er den Titel Schulregent (régent) einführt. Er schreibt eine methodisch geordnete Fibel (Alphabet méthodique pour facililer l'art d'épeler et de lire en français, Strasbourg 1762), bei der die Leute anfänglich glauben, es handle sich um ein Hexenbuch. Er richtet neben den gewöhnlichen Schulen auch schon Fortbildungskurse für Erwachsene (cours d'adultes) und eine Bibliothek ein. Ja, er weifs, welche Bildungskraft in der Musik liegt, und ist ein eifriger Förderer des Gesangs. Er steht auch später noch von Strafsburg aus Oberlin mit den besten Ratschlägen bei; denn er kennt seine Steintäler und hat auch den Mann erkannt, der ihn jetzt ersetzt. »Sie haben«, sagt er in einem seiner Briefe, »mehr als ich etwas Gefälliges vor Menschen, das Sie, wenn Sie nur niemanden als Gott fürchten und sich vor zuvielerlei Projekten bewahren, wirklich viel tüchtiger macht, als ich war.«

5. Persönlichkeit Oberlins. Die Elsässerin Oktavie von Berkheim, spätere Baronin Fritz von Stein in Nordheim (Thüringen) zeichnet in ihrem französisch geschriebenen Tagebuch die Persönlichkeit Oberlins, wie folgt: »Sein Auftreten ist ungezwungen und seine Haltung sehr korrekt. Er trägt eine Perrücke, aber sie verbirgt seine Stirne nicht, und diese verrät die lebhafte und edle Phantasie, die ihn auszeichnet und die auch aus seinen Augen strahlt. Seine lange Nase, deren scharfe Linie in der Mitte durch eine Erhöhung unterbrochen ist, zeugt von einem tiefen Geist, dem das Salz nicht fehlt, das die Funken aus seiner Seele springen läfst, welche den Zauber seines Gesprächs ausmachen. Seine Rede unterscheidet ihn ganz besonders von anderen Leuten; es liegt im Klang seiner Stimme und in der Wahl seiner Ausdrücke ein ganz ungewöhnlicher Ton der Überzeugung. Nicht als ob er besser redete als alle Welt, besonders nicht französisch; aber er hat eine Art zu sprechen, in der ihm niemand gleich kommt. Die Erhabenheit seiner Seele gibt seinem Gesicht etwas Erleuchtetes, und seine einfachsten Worte tragen den Stempel des Aufsergewöhnlichen.« Oberlin selber hat als Begleitwort zu einer Silhouette, die er im Jahre 1820 einem englischen Reverend schenkte, eine Selbstcharakteristik geschrieben, die sehr bezeichnend ist: »Ich bin eine merkwürdige Mischung von

widersprechenden Eigenschaften«, heifst es da zuerst. »Ich weifs nicht recht, was ich von mir halten soll. Ich bin intelligent und doch sind meine Fähigkeiten beschränkt. Ich bin klug und diplomatischer als meine Pfarrkollegen, aber doch auch unüberlegt, besonders wenn ich im geringsten erregt bin. Ich bin fest und doch zum Nachgeben geneigt, und beides in gewissen Fällen in sehr hohem Grade. Ich bin nicht nur unternehmend, sondern wirklich mutig, und doch im selben Augenblick vielleicht heimlich feige. Ich bin sehr aufrichtig und wahr, aber auch menschengefällig und deshalb bis zu einem gewissen Grade unwahr. Ich bin zu gleicher Zeit Germane und Franzose: edel, grofsmütig, dienstbereit, dankbar, — tief ergriffen von der leisesten Wohltat oder Güte und doch flüchtig und gleichgültig. Ich bin in aufserordentlichem Grade erregbar —«. Zwei Seelen also in einer Brust. Willensstärke, wohl gar Zähigkeit, gepaart mit warmer Herzlichkeit; ein ruhiges Selbstgefühl, das mit seinem Erfolg immer mehr wachsen mufste und ihm und andern hätte gefährlich werden können ohne das unbedingte Abhängigkeitsgefühl von Gott, ohne ein starkes Sündengefühl und ebenso starkes Gefühl der Gnade; ein klarer Verstand, der einem tiefen Hang zur Mystik die Wage hielt: so war Oberlin ein Mann, gemacht zum Herrschen und doch ein Knecht seiner Brüder.

6. Volkswirtschaftliche Bestrebungen. Oberlins volkswirtschaftliche Verdienste gehören eigentlich nicht hierher, und doch ist es auch im höchsten und im modernen Sinne pädagogisch, wenn er seine Steintäler ihr Ödland in Fruchtland, ihre elenden Hütten in wohnliche Heimstätten verwandeln lehrt und, mit den harten Köpfen der Gebirgsbauern rechnend, überall selber mit dem guten Beispiel vorangeht und seine Person und seine eigenen Mittel in erster Linie dransetzt. Er führt bessere Gras- und Kartoffelarten ein, sät Flachs an, läfst die Männer bei ihrer Verheiratung, bei der Taufe ihrer Kinder, die Kinder bei ihrer Konfirmation Bäume pflanzen. Er verbessert die Viehrassen. Er schafft eine Feuerspritze an. Er schickt einen begabten jungen Mann nach Strafsburg, um sich medizinische Kenntnisse anzueignen, läfst eine ganze Reihe anderer die verschiedensten Handwerke lernen. Er baut, erst allein Hand anlegend, dann mit den ihres anfänglichen Mifstrauens sich schämenden Dörflern einen Weg nach dem Haupttal und über die Breusch die berühmte Liebesbrücke (pont de charité), um den Verkehr mit draufsen zu ermöglichen. Er verkauft selber zu billigen Preisen Handwerks- und Ackergerät, veranlafst seine Leute, öffentliche Backöfen zu bauen, richtet eine Spar- und Leihkasse, eine Armenkasse u. a. m. ein. Er gründet einen landwirtschaftlichen Verein, wo Sonntags Werke über Ackerbau und Viehzucht gelesen werden und jeder seine Erfahrungen der Woche, die Versuche, die er gemacht hat, zum Besten der Allgemeinheit mitteilt. Er lehrt die Frauen die Heimarbeit des Baumwollenspinnens, und auf seine Veranlassung kommen befreundete Fabrikanten ins Tal. Es werden Webstühle in die Häuser gegeben, und die heute noch bedeutende Bandweberei des Steintals beginnt. Aber die Hauptsache ist ihm nicht der wachsende Wohlstand, die Hauptsache ist ihm die Seelen seiner Steintäler, und die sucht er vor allem in der Schule und in der Kirche zu gewinnen.

7. Sorge für die Schule. Als Oberlin ins Steintal kam, waren ja dank Stubers Bemühungen Schullehrer da, aber keine Schulhäuser; man unterrichtete in mehr oder minder geeigneten, gemieteten Stuben. Oberlin ruht nicht, auch bevor sein eigenes, durch Ratten und den Regen arg heimgesuchtes Pfarrhaus durch ein anderes ersetzt ist, bis er ein ordentliches Schulhaus gebaut hat. Die Steintäler sehen dieses für Luxus an; er will darum auch keine Beisteuer von ihnen; Gott wird ihm schon helfen. Und Gott tut's und erweckt immer wieder hilfreiche Freunde. Nun sorgt Oberlin, dafs seine Schule gefüllt werde. Vier Dinge, sagt er den Eltern, seien sie ihren Kindern schuldig: Zucht, Unterricht, gutes Beispiel und Gebet. Wie sie Hirten für ihr Vieh hätten, um es vor Gefahren zu hüten, heifst es in einer seiner Predigten, so müfsten sie auch ihre Kinder vor dem Teufel bewahren, der sie umschleiche. Jesus habe ja gesagt: »Lasset die Kindlein zu mir kommen«, und wie Gott Kain fragte: »Wo ist dein Bruder Abel?« so würde er einstens fragen: »Vater,

wo ist dein Sohn?« So redet er den Eltern ins Gewissen, dafs sie ihre Kinder zur Schule schicken. Er geht aber auch praktisch vor. Nur der wird z. B. in die Armenkasse aufgenommen, der sein Kind die Schule besuchen läfst. Wohl helfen dann die Eltern die Lehrer besolden; aber wer sein Kind regelmäfsig schickt, dem wird wieder geholfen. Und, was sehr hübsch ist, auch wer keine Kinder hat, auch der Ledige zahlt mit. Einer steht für alle und alle für einen.

8. Die Kleinkinderschule und Luise Scheppler. Das, was später das Fundament des ganzen Schulgebäudes und der eigentliche pädagogische Ruhmestitel Oberlins wurde, womit er aber nicht begann, weil er nicht mit fertigen Theorien ins Steintal kam, sondern praktisch da zugriff, wo sich eine Not zeigte, das ist die Kleinkinderschule. Zuerst richtete er sogenannte poëles à tricoter (Strickstuben) ein, wo die älteren Mädchen in Handarbeiten, die kleineren daneben in Spielen unterrichtet wurden. Sarah Banzet wird im Jahre 1769 als die erste Lehrerin genannt, und 1769 wäre somit ein ganz bedeutendes Jahr in der Geschichte der Schulen, weil, soviel man bis jetzt weifs, Oberlins Kleinkinderschulen die ersten sind, die es überhaupt gegeben hat. Rührend ist es zu lesen, wie er eine der ersten Kleinkinderschullehrerinnen gewann. In seinen Annalen vom Jahre 1771 schreibt er: »Den letzten Mai war ich im Pendbois de Belmont. Die kleinen dasigen Kinder kamen um mich herum zu stürmen. Ich konnte mich der Tränen nicht enthalten, da ich einerseits ihre zarte Jugend und andrerseits die üble Auferziehung, die sie hatten, betrachtete, an einem Ort, wo fluchen, schwören, schelten, schlagen, raufen häufiger als das Brot ist. Ich bat den lieben Heiland inständig, auch ihnen eine und zwar recht gottselige Aufseherin zu geben. Ich tat mein Möglichstes, um eine zu finden.« — Er stöfst auf Schwierigkeiten. Eine Mutter will ihre Tochter nicht dazu hergeben. Eine zweite willigt ein, und da läfst auch noch die erste sagen, sie bereue es tief, ihr Kind dem Dienste Gottes verweigert zu haben. Und Oberlin hat da »zwo für eine«, traut es aber doch Gott zu, von dem er soviel zu begehren gar nicht den Mut gehabt hätte, dafs er nun auch für den Unterhalt der beiden sorgen werde. — Die berühmteste dieser Kleinkinderlehrerinnen, conductrices (Führerinnen), wie Oberlin sie gerne nannte, war Luise Scheppler (1763—1837), die man in mehr als einem Sinne die Mitarbeiterin Oberlins nennen kann, und die darum ebensowenig wie Stuber vergessen werden darf, obwohl sie, als man ihr im Jahre 1829 den Tugendpreis Monthyon von Paris aus verlieh und in einem elsässischen Blatt sie als Gründerin der Kleinkinderschulen angab, öffentlich dagegen protestierte und ihrem Herrn und ihrer Herrin allen Preis zuerkannte. Sie war mit 15 Jahren als Magd in Oberlins Haus gekommen und hatte unter seiner und seiner Frau Leitung im Jahre 1779 begonnen, ein paarmal die Woche Kleinkinderschule zu halten, weshalb das Jahr 1779 manchmal fälschlicherweise das Geburtsjahr der Kleinkinderschulen genannt wird. Der Pfarrer, der Luise bei seinem Tode seinen Kindern als ehrwürdiges Erbstück vermacht, erzählt selbst, wie sie beim schlechtesten Wetter in die Dörfer ging, manchmal bis über die Hüften im Schnee watend, wie sie seit dem frühen Tode seiner Frau nicht mehr bezahlt werden und doch nur als Magd angesehen sein wollte. Wenn er sie fragte, wie sie es mache, um seine neun Kinder in so guter Zucht zu halten, sagte sie, sie erzähle ihnen von ihrer Mutter, die jetzt eine Schwester der Engel sei, da gehorchten die Kleinen aufs Wort, — schlagen könne sie die mutterlosen nicht —, und die Grofsen erzögen sich selber. Wie sie's in der salle d'asile (Kleinkinderschule) machte, wollte Oktavie von Berkheim von ihr wissen. »Ich lehre, was ich weifs«, sagte Luise, »Geographie, Naturgeschichte, und während ich die Kinder stricken lehre, erzähle ich ihnen biblische Geschichten: sie haben das alles sehr gern; dann singen wir Lieder.« Die Dame fragte: »Und wie machen Sie's, dafs sie das alles behalten können?« Sie antwortete: »Ach, das macht sich von selbst.« Man müsse dies gehört haben, fügt die Erzählerin hinzu, um die ganze Einfalt und himmlische Tugend zu begreifen, die in dem Worte lag. — In einem Briefe des Fabrikanten Legrand, des ehemaligen Präsidenten des Direktoriums der helvetischen Republik und dann so

treuen Gehilfen Oberlins, an den Staatsrat Baron Gérando vom Jahre 1816 und in einem andern, den Oberlin selber im Jahre 1795 an den Nationalkonvent schrieb, findet sich mehr über die Arbeit der Kleinkinderschule. Oberlin und seine Frau hatten die conductrices selber unterwiesen. Er hatte den Eltern der jungen Mädchen eine Magd statt ihrer Tochter eingestellt und sorgte ganz für den Unterhalt seiner Lehrerinnen. Er hatte sie mit Bildern zur biblischen und zur Naturgeschichte, mit geographischen Karten, besonders mit einer detaillierten der engeren Heimat und mit einem kleinen Museum interessanter Spielzeuge und Instrumente versehen. Die Kinder selber zeichneten und malten; was ihnen vorgezeigt wurde, lernten sie französisch benennen (das patois wurde nicht geduldet); zur Abwechslung und zur Kräftigung des Körpers wurde gespielt; an schönen Tagen ging man spazieren, um Pflanzen aufzusuchen und kennen zu lernen. Kurz man trieb, was wir Anschauungsunterricht und Heimatkunde nennen würden. Und bei einer öffentlichen Versammlung in der Kirche durften dann die kleinen Leute einmal zeigen, was sie konnten, und trieben damit den Alten die Tränen in die Augen, und die Alten lernten dabei noch manches, was sie in ihrer Kindheit versäumt hatten.

9. Elementar- und Fortbildungsschule. Die eigentliche Schule hatte seit Stuber ordentliche Lehrer. Auch sie unterweist Oberlin selber und sorgt durch Schulvisitationen, Konferenzen, zu denen auch die Eltern eingeladen werden (Elternabende!), durch Probelektionen, dafs sein Lehrpersonal nicht einroste. Durch Legrand, der selber in Basel den öffentlichen Unterricht geleitet hatte und die bedeutenden Pädagogen der Zeit, besonders aber Pestalozzi gründlich kannte, wird er dabei bestens unterstützt. So haben die Lehrer sicher Pestalozzi gelesen, von dem noch ein Heft der Elementarbücher in Oberlins Nachlafs sich findet, vielleicht auch Rousseau, von dessen Emil Oberlin einmal anerkennend spricht, jedenfalls Rochow, dessen »Kinderfreund«, ins Französische übersetzt, als Lesebuch dient, und Basedow, dessen Philanthropin Oberlin ein Paradies zu sein scheint. Ein Brief Oberlins an einen ihm befreundeten Lehrer des Philanthropins, einen Elsässer (s. Raumers Geschichte der Pädagogik II und Elsafs-Lothringisches Schulblatt XXXIV, 16—17, 18: Basedows Philanthropin und das Elsafs) erzählt, wie Frau Oberlin, als man gar nichts hatte, um seine Erkenntlichkeit für das zugeschickte »Elementarwerk« zu beweisen, ihren Schmuck geopfert habe.

Die schliefslich obligatorisch gewordene Schule beginnt mit dem siebten Lebensjahr und unterscheidet: Unter- und Mittelstufe, jede mit drei Klassen, und auf diesen sich aufbauend, den cours d'adultes (Kursus für Erwachsene), der bis zu sechzehn Jahren obligatorisch ist, aber auch ältere Schüler aufnimmt. Es lohnt sich, Oberlins Lehrplan zu lesen, den Stöber widergibt. — Für die unterste Klasse heifst es z. B.: »Die Kinder lernen: 1. schlechte Gewohnheiten ablegen, 2. die Gewohnheit der Wahrhaftigkeit, des Wohlwollens, der Ordnung, des Wohltuns, der ordentlichen Haltung annehmen, 3. die kleinen Buchstaben kennen, 4. ohne Buch buchstabieren, 5. Silben und schwierige Wörter gut aussprechen, 6. die richtige französische Bezeichnung für die Dinge, die man ihnen zeigt, 7. die Anfangsgründe der Moral und der Religion. Letzteres klingt vielleicht hochtrabend fürs erste Schuljahr; es waren aber gewifs ganz einfache Dinge gemeint, wie sie jede Mutter in das Gemüt ihres Kindes pflanzt, wenn sie eben dies Gemüt berücksichtigt. — So lernt man auch im zweiten Schuljahr schon »die Eigenschaften der Seele kennen« und daneben recht praktische Dinge: Jahreszeiten, Wetter, Erzeugnisse der Erde, Tiere, Menschen, Nahrung, Kleidung, Wohnung, Handwerker, Arbeitslohn, Eigentum, Schenkungen, Tauschhandel, Erbschaft, Geld, Kauf, Familie, Dörfer, Flecken, Städte, Prozesse, Magistrat, Staat und öffentliche Wohlfahrt, benachbarte und fremde Länder und Völker — ein ganzes Stück Wirtschaftslehre, wie sie Dörpfeld in seinen Repetitorien erzielt. — Von Klasse zu Klasse ist Wiederholung des vorjährigen Pensums das erst Gebotene. Geographie und überhaupt die Realien spielen eine grofse Rolle, und man rühmt in Strafsburg, was diese Bauernkinder auf diesem Gebiete erreichen können. — In den Fortbildungsklassen — nicht nur für das männliche, sondern auch für das weib-

liche Geschlecht, trotzdem oder weil Oberlin dieses gerade für den Beruf als Hausfrau vorbereiten wollte — gibt es nicht nur einen speziellen botanischen Unterricht; man lernt auch Schuldscheine, Quittungen, Rechnungen schreiben; man spricht von Ackerbau, Okulieren der Bäume, Gesundheitslehre; man treibt Geometrie, Physik und Astronomie. Oberlin besitzt eine Elektrisiermaschine und andere wenn auch sehr primitive physikalische Instrumente. In Waldersbach sind heute noch, aus Oberlins Museum herrührend, die verschiedensten Dinge zu sehen: ein Modell eines Webstuhls, das Knochengerüst eines Fisches, Cocons der Seidenraupe, ein kleines Modell eines Pochhammers (in Waldersbach und Umgebung wurden Erze gewonnen), das Modell einer Form zum Herstellen von Puppenköpfen usw. Man übersetzt aus dem Französischen ins Deutsche und umgekehrt. Man spricht über Wissenschaft und Kunst, über Religion und ihre Beweise. Die dem Kursus beigegebene Bibliothek enthält populärwissenschaftliche Werke aus allen Gebieten.

10. Lehrverfahren. Und das Lehrverfahren? Dafs man dem Denkvermögen vieles zutraute, liegt auf der Hand. Das Prinzip des Selbstfindens tritt nicht erst bei den Realien auf. Schon beim Lesenlernen begleiten Bilder den zu merkenden Buchstaben. Wenn man hört, dafs das Alphabet gesungen wurde, so spürt man natürlich Basedowschen Einflufs; aber wenn der Lehrer, um dem Schüler den Lesestoff zugänglich zu machen und im voraus das Interesse zu wecken, den Inhalt vorbereitet, so mufs man schon an Herbart denken. Oberlin hält auf eine schöne Handschrift. Er ist fähig — auch im Privatverkehr —, etwas unleserlich Geschriebenes mit Tadel zurückzuschicken. Der Realunterricht geht, wie schon in der Kinderschule, von der Heimat aus. Die Kinder lernen alle Pflanzen der Umgegend kennen, ihre medizinalen und andern Kräfte. Dafs der Geschichtsunterricht in dieser Schule vor allem Kulturgeschichtliches bieten müsse, ist Oberlin auch klar. Und wieder ergreift er die besten und einfachsten Mittel. Eine Art Münchener Bilderbogen werden hergestellt mit den Kleidern, den Wohnungen der Menschen zu den verschiedenen Zeiten. — Wie Stuber einst, so pflegt auch Ob den Gesang. Es werden Konzerte anstaltet. Überhaupt ist er ein Freund Festen. Vielleicht etwas zu sehr. Öf liche Examina werden regelmäfsig gehalten in der Kirche oder unter fr Himmel auf der Höhe des Berges un stalten sich zu wahren Volksfesten. E wohl wieder philanthropischer Geist, da weht, vielleicht auch etwas von nicht minder in der Luft liegenden gogischen Art der Jesuiten. Oberli stark im Belohnen und Preisevert Je nach den Leistungen der Schüler den ihnen gute Noten mit roter grüner Tinte eingetragen. Es gibt den Ausgezeichneten Ritter, Fürsten Kaiser.

11. Beeinflussung der Erwachs Selbst bei den Erwachsenen wend dies System an. Wer die beste A frucht erzielt, erhält einen Preis. Übr gar keine veraltete Mode. Und berührt es uns Heutigen unangenehm, Oberlin, wie seine Zeitgenossen, bei Kindern so verfährt, auch wenn wir so absolut an das Prinzip des Guter des Guten willen glauben und in Eudämonismus der Bibel kein Lohnsy sondern das Bestreben erkennen, Menschen über sich selbst zu er durch das höhere Ziel. Dafs bei Ob System kein falscher Ehrgeiz hochgez wurde, wage ich nicht zu behaupten; dafs er selbst trotz seiner fortwähre Hinweise auf das Jenseits mit seinem und seiner Strafe das Gute um des G willen tat, wird ihm keiner ableugne

Neben dem Lohn- und Strafsyste seine ganz besonders intensive Besc gung mit dem Jenseits wohl der H punkt, in dem er seiner Zeit seinen T bezahlte. Er ist ein geistiger Bruder persönlicher Freund Lavaters, mit de auch die Physiognomik hoch schätzt pädagogisch verwertet, Stillings und Frau von Krüdener. Jede Art von M zismus ist ihm sympathisch, aber er auch seine Gefahren. In einer zösischen Ausgabe von Swedenb »Wundern des Himmels und der H die Oberlin gehörte, stehen von s Handschrift u. a. folgende Sätze: finde in diesem aufserordentlichen

solch wunderbare Erleuchtung und Belehrung, solche Gedankengänge, dafs ich Gott nicht genug dafür danken kann. Aber andrerseits finde ich solche Ideen und besonders solch kecke und gewagte Erklärungen der heiligen Schrift, dafs ich sie absolut nicht annehmen kann«. Er selbst ist durch den Tod seiner inniggeliebten Frau, einer stillen, sanften und vornehmen Natur, die sein Wesen so recht zu ergänzen verstand, dermafsen erschüttert, dafs sie ihm im Traum noch lange erscheint. Das Jenseits beschäftigt ihn so, dafs er eine Karte von den »Bleibstätten der Verstorbenen« entwirft, über die O. v. B. urteilt: »Es steckt eine bewunderungswürdige Einbildungskraft in diesen Vermutungen, die man doch nur bildlich nehmen kann. Aber O. nimmt sie buchstäblich, glaubt daran und spricht mit heiliger Begeisterung davon. Ich werde mich auch hüten, ihn deshalb weniger zu achten. Ist die Sonne weniger schön, sind ihre Strahlen weniger wohltuend, weil sie Flecken hat?« — Seinen Pfarrkindern gegenüber zieht er alle Register auf, die ihm zur Verfügung stehen. Er führt sie in den Himmel und in die Hölle, aber er lehrt sie auch mit beiden Füfsen auf der Erde stehen. Und er ist Virtuos in den Mitteln, die er findet, an seine Leute heranzukommen. Er ist allzeit und in allem, was er tut, der Lehrer seines Volkes. Kommen sie zu ihm ins Pfarrhaus, so stehen auf der Tür des Wartezimmers eine Reihe Bibelsprüche zur Beherzigung. Hat sich etwa ein Ehegespons mit dem andern gezankt und sucht bei »Papa Oberlin« Rat, so exemplifiziert er an einem eigens dazu verfertigten Kunstwerk, das, von einer Seite betrachtet, einen Vogel, von der andern eine Rose darstellt, wie es nur darauf ankomme, dafs jeder sich auf den Standpunkt des andern stelle, um dasselbe zu sehen. Er spricht nicht nur Sonntags zu den Leuten von der Kanzel herunter, sondern er versammelt sie auch zu Unterhaltungsabenden; er redet nicht nur religiös, sondern von allem, was ihm gutdünkt — auch auf der Kanzel. Er zitiert Rousseau und Voltaire und Sokrates. Er ist überzeugt und lehrt, es ist der Wille Jesu, dafs man Bäume pflanzt und Wiesen wässert, Satan blofs ist dagegen. Man glaubt, in einer modernen ernsten Jugendlehre zu blättern, wenn man in einer seiner französischen Predigten liest, wie die Eltern schon im Gedanken an das Kind zu leben und sich zu heiligen hätten, noch bevor es zur Welt käme, wie's was Heiliges wäre um die Geburt eines Kindes, eines Wesens, das »zu dem höchsten Grad des Wohlseins, der Glückseligkeit und des Ruhms und auch zu dem höchsten Grad des Unglücks befähigt sei, eines Wesens, das Engel oder Teufel werden könne«. Wenn er in derselben Predigt rät, man solle den Kindern einen Abscheu vor Zeitverlust und Müfsiggang einflöfsen, die nur den Schweinen und den Bewohnern der Sümpfe zukämen, da man durch tausenderlei Erfahrung wisse, dafs in der andern Welt die Wohnstätten der Zeitvergeuder, der Faulen und der Wirtshausbesucher den Wohnstätten dieser Tiere gleichen, so klingt das uns gar zu mittelalterlich. Aber wer wollte dem zu Grunde liegenden Gedanken widersprechen, dafs das Leben im Jenseits nur ein in der Linie fortlaufendes sein kann, die hier schon begann? Und um noch einmal unsern Gefühlen gerecht zu werden — die doch in diesem Punkte nur die von Jesu selber sind —, ist das nicht modern gedacht, wenn er seinen Kindern empfiehlt, nicht zu richten, da man nicht wisse, was einen Menschen zu seinem Verbrechen trieb, und ob er nicht in einer andern Umgebung den so schlecht angewendeten Überschufs an Kraft zum Guten gebraucht hätte? — In einer Predigt über Auferziehung gibt er u. a. folgende Regeln: 1. Macht euch von den Kindern lieben. Lafst sie wissen und glauben, dafs ihr ihr bester, zärtlichster, treuster Freund seid; aber auch, dafs ihr ein unversöhnlicher Feind seid von allem Bösen, allem Ungehorsam, aller üblen Aufführung. 2. Gebt nicht zu viele Befehle. In unwichtigen Dingen ermahnt nur und macht dem Kinde begreiflich, was gut oder besser sei. 3. In wichtigen Dingen aber, die seiner Gesundheit, Leben, Seele gefährlich sein können, sagt deutlich und ausdrücklich und oft genug, was es zu tun und zu lassen habe. 4. Begehen sie einen geringen Fehler oder sündigen sie aus Unwissenheit, so sucht sie mit Liebe und Sanftmut davon zu überzeugen. Zanket nie mit ihnen.

Schmähet selten. 5. Sind sie aber boshaft, Lügner, ungehorsam, so schmähet nicht, sondern züchtiget sie ernstlich. 6. Gewöhnt das Kind, nach ausgestandener Strafe um Verzeihung zu bitten. Habt ihr ihm dann verziehn, so tut die Rute hinweg, redet auch nicht mehr davon und werft ihm seine Fehler nicht mehr vor. 7. Vor allen Dingen aber macht euch die Erlaubnis Gottes, unseres Heilandes, zunutz, da er spricht: »So jemand Weisheit mangelt, der erbete sie von Gott, so wird sie ihm gegeben werden«. — Als die Revolution hereinbricht, kann ein Mann wie Oberlin nur begeistert sein. Ihm scheint, sie werde alle seine Ideale verwirklichen. Aber auch als er sich traurig getäuscht sieht, wirft er nicht gleich alles über Bord. Die Revolution, sagt er O. v. B. und ihren Freunden, käme ihm vor wie ein grofser Sonnabend und Scheuertag. Eine gewaltige Unordnung gäbe es da; aber nachher käme der strahlende Sonntag. Auch dafs die Religion abgeschafft ist, ficht ihn nicht allzusehr an; denn wer überhaupt religiöse Bedürfnisse habe, der könne auch unter diesen Umständen sie befriedigen. Wie er's machte, um trotz des Verbots einen wirklichen Gottesdienst zu feiern, ist charakteristisch für ihn. Wer konnte es ihm auch wehren, im Klub, der natürlich in der Kirche als dem gröfsten Lokal des Dorfes abgehalten wurde, auch das Wort zu begehren und dann einfach von dem zu sprechen, was ihm am meisten am Herzen lag, worauf vielleicht ein anderer der Klubisten noch über den Mifsbrauch der Freiheit und über neu gemachte Erfindungen redete. Man mufste Oberlin seinen Steintälern erklären hören, was eine Republik ist. »Das Wort Republik ist lateinisch und bedeutet die öffentliche Sache, das allgemeine Glück, die allgemeine Wohlfahrt. Man versteht darunter eine Staatsform, bei der alle Bürger zum Wohle aller beitragen.« Bei einem Jugendfest sagt er: »Man ist Republikaner, wenn man seine Kinder vor dem selbstsüchtigen Geist schützt, der heute mehr als je die Nation zu beherrschen scheint, die doch eidlich versprochen hat, dafs man sich in ihr gegenseitig als Brüder ansehe und Liebe, und deren Glieder zum gröfsten Teil nichts für das öffentliche Wohl tun, wenn sie nicht dazu gezwungen werden. Drum weg mit diesem teuflischen, antirepublikanischen und antichristlichen Sinn«. Wohl predigt er gegen die Tyrannen, wie der Konvent verlangt, aber sofort lenkt er auch hier aufs religiöse Gebiet über. — Man sieht, alles mufs ihm zu seinem höchsten Zwecke dienen, auch die entgegengesetztesten Strömungen weifs er in sein Bett zu leiten. — Wie er mit den einzelnen seiner Dörfler umgeht, die sich ihm widersetzen, ist auch durch viele Anekdoten bekannt. Es ist die alte Art aller Menschenlenker und Menschenkenner. Er fürchtet sich nicht vor ihnen; wollen sie ihm ein Leids antun, so geht er ihnen ruhig entgegen, fordert sie sogar heraus, so dafs sie sich schämen. Im übrigen handelt er allzeit, »als ob er sie hätte«, und er hat sie auch. Wenn er Despot war in seinem kleinen Reich, so war er es im alten, dem Worte zu Grunde liegenden, väterlichen Sinne, und jedenfalls gehörte er zu den aufgeklärten Despoten.

12. Anerkennung der Verdienste Oberlins. So urteilten auch seine Zeitgenossen. In der ganzen Gegend hiefs er nur Papa Oberlin. Auch die Katholiken verehrten ihn, und gewifs nicht nur, weil er sich in seiner weitherzigen Art evangelisch-katholischer Pfarrer nannte. Seiner eigenen Kirche mufs man nachrühmen, dafs sie ihm wenigstens nichts zu leide getan hat, trotz seiner Originalität und trotz seiner Verbindungen mit der ihr unlieben Brüdergemeine. Aber Oberlin war kein Sektierer, ebensowenig als die Brüder es sind, und konnte seiner Landeskirche nur nützen. Er hat verschiedene Rufe in einträglichere Gemeinden abgelehnt, um seinem Steintal treu zu bleiben. Zweimal rief man ihn in weite Ferne, einmal in die russische Brüdergemeine Sarepta und einmal in eine Gemeine vertriebener Salzburger in Pennsylvanien in Amerika, und wir haben es da nur dem ausbrechenden amerikanischen Freiheitskrieg zu danken, dafs ihn der Missionsgeist nicht nach Amerika trieb und er ein Elsässer blieb. — Denn ein Elsässer war er mit Leib und Seele, doppelsprachig und darum auch mit deutschen und französischen Interessen, was ihn nicht hinderte, ein guter Patriot zu sein. Eine der Bedingungen zur Aufnahme in seine Armenkasse verlangt, dafs man all

seine Bürgerpflichten erst treulich erfülle. Seine Regierung will ihm aber auch wohl. Der im Elsafs so beliebte Präfekt Lezay-Marnésia zählt zu seinen Freunden. Nur die Pariser Schreckensherrschaft läfst ihn arretieren; aber es würde wohl ein schlechtes Licht auf Oberlin fallen, wenn sie ihm nichts angetan hätte. Der Nationalkonvent erkennt seine Verdienste an. 1816 wird er zum chevalier de la légion d'honneur (Ritter der Ehrenlegion) ernannt, und 1818 schickt ihm auf den eingehenden und begeisterten Bericht des Grafen François de Neufchâteau hin der königliche Ackerbauverein die goldene Medaille. — Sein Ruf ist weithin verbreitet. Der Kaiser Alexander gebietet dem Heer der Alliierten das Steintal zu umgehen und läfst dem Pfarrer seine Ehrerbietung bezeugen. Engländer, Franzosen, Deutsche kommen nach Waldersbach, teils um Zuflucht zu suchen, wie der unglückliche Dichter Lenz oder eine Reihe französischer Aristokraten, teils um Oberlins Werk zu sehen, teils um hier für innere oder äufsere Mission zu kollektieren. Denn der Pfarrer hatte das Wunder zuwege gebracht, dafs das arme Steintal noch andern half. — Als Oberlin am 1. Juni 1826 starb, hat man ihm ein grofsartiges Leichenbegängnis veranstaltet. Alle Talbewohner waren nach Fouday geströmt, wo er begraben wurde. Grofse Redner legten begeistertes, warmes Zeugnis ab. Auf seinem Grabsteine steht: »Er war 59 Jahre lang der Vater des Steintals«, und: »die, so viele zur Gerechtigkeit leiten, werden leuchten wie die Sterne des Himmels immer und ewiglich«. Man hat 100 Jahre nach Oberlins Kommen ins Steintal eine grofse Gedächtsnisfeier veranstaltet. Eine Sammlung, die Freunde gern zu einem Denkmal des Mannes verwendet hätten, wurde auf Wunsch der Familie zum Unterhalt von Kleinkinderschulen in allen Talgemeinen bestimmt, ein Fonds, den andre Wohltäter noch vergröfsert haben. Nicht jeder im Steintal weifs mehr, dafs diese Schulen von Oberlin stammen, nicht jeder, wo die Quelle so mancher wohltätigen Einflüsse ist, die der immer mehr ins Tal eindringenden Zivilisation den Segen abgewinnen und den Unsegen soweit wie möglich hindern. Aber was schadet's! wenn auch der Name des Gerechten vergessen werden könnte, seine Werke und seine Gedanken sind nicht tot.

13. Oberlin-Verein in Berlin. Sein Name lebt auch in der Ferne. In Berlin gibt es einen Oberlinverein, der einem grofsen Diakonissenwerk mit Kleinkinderschulen und Gemeindediakonie vorsteht. Der schlesische Freiherr von Bissing-Beerberg hatte mit seiner Tochter Olga in Bad Boll in Süddeutschland geweilt, wo es neben den elsässischen salles d'asile auch schon die Kleinkinderbewahranstalten der Nonnenweierer Schwestern gab. Nach dem Tode seiner Tochter gründete er in seiner Heimat eine Kleinkinderschule, die er nach ihr nannte, und trug später in Berlin zur Gründung des Oberlinvereins bei. Christliche Kleinkinderlehrerinnen wollte man bilden, und neben Oberlin war Fliedner aus Kaiserswerth der zweite geistige Vater des Werkes. Denn wie dieser mit dem Diakonissendienst die Kleinkinderpflege, so wollte man hier mit der Kleinkinderschule die Gemeindepflege verbinden. So war auch einst Luise Scheppler durch die Kinder den Eltern nahe getreten und hatte neben ihrem Pfarrer innere Mission getrieben. Am 30. November 1874 war unter Beteiligung der Frau Prinzessin Friedrich Karl und des Grafen Moltke, der Mitgründer der Anstalt, die Einweihung der Bildungsstätte für Kleinkinderlehrerinnen in der Weberkolonie Nowawes bei Berlin. Im Jahre 1899 hatte das Werk aufser dem Mutterhaus und neben den vielen andern Arbeitsstätten (Kranken-, Siechenhäusern usw.) 38 Kleinkinderschulen. 1902 wurde in Gegenwart Ihrer Majestät der Kaiserin die Oberlinkirche in Nowawes eingeweiht.

14. Oberlin in Amerika. In Amerika ist es eine Hochschule, die nach Oberlin genannt ist. Christliche Pioniere, die im Jahre 1828 im Staat Ohio eine Kolonie nach herrnhutischem Muster anlegten, fanden keinen passenderen Namen für sie als Oberlin. Der Hauptzweck der Kolonie war die Universität; aber die Studenten mufsten anfänglich nebenbei ihren Unterhalt mit Tagelöhnern bei den Farmern der Umgegend verdienen; geistige und körperliche Arbeit reichten sich die Hand. »Learning and Labor« war das Motto. Die Universität war die erste, die sich

den schwarzen Brüdern auftat; Frauenstudium stand von Anfang an auf ihrem Programm. Und das Werk gedieh unter eigener und Freundeshilfe und unter Gottes Segen. Die Studenten arbeiten nicht mehr um Lohn. Turnen und Sport ersetzen jene Leibesübungen. Die Universität ist heute mit allem amerikanischen Komfort ausgestattet und entspricht in ihren Räumen, Lehrmitteln und Lehrzielen den Forderungen der Neuzeit. Es herrscht nicht mehr der asketische Zug der Gründerzeit, und doch ist es christlicher Geist, der einem aus den Berichten entgegenweht. Ist es Oberlinscher Geist? Ich glaube ja. Wie jeder grofse Gedanke, wie das Christentum selber fähig ist, sich jeder Nation anzupassen und von ihr befruchtet zu werden, so kann auch der Gedanke dieses Mannes die tiefe Innerlichkeit des Pietismus beibehalten, aus dem er entsprang, und hat doch die Kraft, sich moderne Wissenschaft und Kultur anzueignen und sie mit christlichem Geiste zu durchdringen.

15. Schluß. Welches ist dieser Gedanke? Hat Oberlin überhaupt ihm allein eignende pädagogische Ideen? Wir dürfen nicht vergessen, dafs er nicht Schulmann, sondern Pfarrer, dafs ihm Schule nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck war. Sein grofses Ziel ist Erziehung der Menschen; Gotteskinder sollen sie werden und darum auch ganze Menschen, nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft. Oberlins Gröfse liegt darin, dafs er über dem religiösen das menschliche Ideal nicht vergafs, und dafs er, seine Stärke nur allein in Gott findend, doch auch keine irdischen Mittel vernachlässigte zur Erreichung seines Ziels. Was er dabei von andern entlehnte, wohin die eigene erfinderische Liebe und der angeborne pädagogische Takt ihn führte, ist schwer zu scheiden. Jedenfalls hat er in seinem Steintal Basedows und Pestalozzis Ideale verwirklicht, wie es den beiden selber nicht vergönnt war. Und darf man ihn auch nicht zu den Grofsen auf dem Gebiete der Pädagogik zählen, so gehört er doch jenen genialen Geistern an, die es verstehen, »aller Menschen Vermögen zu dem ihrigen zu machen«, um es wieder zu verwenden zum Besten aller.

Literatur: 1. Handschriftlich: Annales du Ban de la Roche, Tagebuch Oberlins von 1770—1822. — 2. François de Neufchateau. Rapport sur l'agriculture et la civilisation du Ban de la Roche. Paris 1818. — 3. Paul Merlin, Promenades alsaciennes. Ebenda 1824. — 4. C. W. Krafft, Aus Oberlins Leben. Strafsburg 1826. — 6. [Sarah Atkins], Memoirs of John Frederic Oberlin. London 1829. — 6. D. E. Stoeber, Vie de J. Fr. Oberlin. Paris, Strasbourg et Londres 1831. — 7. J. W. Baum, Joh. Georg Stuber, der Vorgänger Oberlins im Steintal. Strafsburg 1846. — F. W. Bodemann, J. Fr. Oberlin, Pfarrer im Steintal. Stuttgart 1855. — 9. M. Malgras, Le bienheureux Père Fourier et le pasteur Oberlin 1865. — 10. Jubilé séculaire d'Oberlin le 31 mars 1867 à Fouday. Strasbourg 1867. — 11. T. Fallot, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (F. Buisson). Paris 1887. Tome II art. Oberlin. — 12. D. Hackenschmidt, Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. 3. Aufl. Art. Oberlin. — 13. Mme. Ernest Roehrich, Le Ban de la Roche. Paris 1890. — 14. C. Leenhardt, J. F. Oberlin, un Saint protestant. Montauban 1896. — 15. E. Parisot, Un éducateur mystique, J. Fr. Oberlin. Paris 1905. — 16. L. Leonard, The story of Oberlin, the instruction, the community, the movement Boston. Chicago 1898. — 17. Th. Hoppe, Die ersten 25 Jahre, Geschichte der Diakonissenanstalt »Oberlinhaus« zu Nowawes. Nowawes 1899. — Lombard, Luise Scheppler. Elsafs-Lothr. Schulblatt 1907, 1—3.

Strafsburg i. Els. Eugenie Oberlin.

Oberrealschule

1. Geschichtlicher Überblick und jetziger Bestand. 2. Lehrpläne und Lehraufgaben. 3. Hoffnungen und Wünsche.

1. Geschichtlicher Überblick und jetziger Bestand. Der erste Vorläufer der heutigen Oberrealschule ist in Bayern, das jetzt erst damit umgeht, Oberrealschulen zu errichten, zu einem — freilich nur kurzen Leben erweckt gewesen. Das Ministerium Montgelas des neuen Königreichs hat nämlich im Jahre 1808 durch das allgemeine Regulativ der öffentlichen Unterrichtsanstalten im Königreich Bayern, dessen geistiger Vater der aus Württemberg gebürtige, aus Jena nach Bayern berufene und 1808 zum Oberstudienrat im Ministerium des Innern ernannte Niethammer war, in dem Schulwesen Ordnung geschafft. Nach ihm sollten auch aus Staatsmitteln 2 vollständige Realstudienanstalten (zu Nürnberg und zu Augsburg) parallel den Gymnasien und 18 Realschulen in anderen

Städten errichtet werden. Realschule und Progymnasium (Lateinschule) waren gleichlaufend für die Lebensalter von 12 bis 14 Jahren vorgesehen. Die Unterrichtsgegenstände der Realschule waren: Mathematik 6 Stunden, Kosmographie und Physiographie (d. h. Einleitung in Naturgeschichte, Physik, Chemie) 3 Stunden, Religion, jährlich wechselnd mit Recht- und Pflichtenkenntnis 3 Stunden, Geographie, jährlich wechselnd mit Geschichte 4 Stunden, Deutsche 6, Französische Sprache 4 Stunden, Zeichnen 4 und Schreiben 2 Stunden. Hierauf baute sich dann das vierstufige Realinstitut auf. In diesem wurde die Mathematik weiter geführt als in der heutigen preufsischen Oberrealschule, ferner auch Physik und Chemie eingehend betrieben. Im Deutschen wurde die Literatur ausgiebig verwertet, aber auch logische Untersuchungen, Disputierübungen und freie Vorträge wurden veranstaltet, dazu gesellte sich noch allgemeine Wissenschaftskunde. Zur französischen Sprache kam die italienische hinzu, auch der fakultative Unterricht im Englischen wurde sehr empfohlen. Dagegen wurden die alten Sprachen ganz ausgeschlossen, weil es — wie es im Schulbericht von 1809/10 sehr richtig heifst — für den künftigen Naturforscher, Arzt und Künstler weit wichtiger sei, den Naturgegenstand selbst genau zu kennen, als das fremde Wort zu lernen, mit welchem er benannt werde. Für physikalische Apparate, naturwissenschaftliche Sammlungen, eine Modellsammlung für den Zeichenunterricht u. dergl. wurde vom Staate eifrig Sorge getragen, auch ein botanischer Garten wurde angelegt. Körperliche Übungen wurden mit Eifer betrieben und auch Ausflüge in die Umgegend unternommen.

Diese Schilderung bezieht sich auf das Realinstitut zu Nürnberg, das am 11. Januar 1809 mit 2 Klassen eröffnet, am 1. April 1809 um eine dritte erweitert und im Jahre 1812 mit 6 Klassen und 185 Schülern vollständig wurde. Die Anstalt in Augsburg konnte sich politischer Verhältnisse wegen nicht so gut entwickeln. Von den Schülern, welche die Nürnberger Anstalt in den Jahren 1812 bis 1816 absolvierten, widmeten sich 20 der Medizin, 34 der Kameralwissenschaft und der Jurisprudenz, 9 der Baukunst, 8 dem Forstwesen usw. Berühmte Ärzte, Universitätsprofessoren und Künstler, sowie tüchtige Juristen und Beamte sollen aus dieser Schule zahlreich hervorgegangen sein, der bekannteste Schüler ist der Erbauer des Hermannsdenkmals im Teutoburger Walde, Ernst von Bandel, der dem Realinstitute ein treues Andenken gewahrt hat. Unter den damaligen Lehrern seien nur genannt der Mathematiker Pfaff, der Naturforscher Schubert und der Kupferstecher Reindel.

Am 24. August 1816 wurde das Realinstitut aufgehoben, hauptsächlich wohl deshalb, weil die römische Geistlichkeit an der Forderung der Leitung des gesamten Unterrichtswesens durch die Kirche festhielt. Es trat nun in dem bayerischen Realschulwesen ein entschiedener Rückschritt ein, der heute erst wieder zurückgetan werden soll.

Was hier untergegangen war, blühte aber bald in Berlin wieder auf und hat sich trotz aller Mifsgunst und Widerwärtigkeiten in treuer Konsequenz bis in unsere Zeit behauptet, die zum Siege führte. Seit dem Jahre 1815 beschäftigte sich der Magistrat von Berlin ernsthaft mit dem Streben, für das Bildungsbedürfnis des höheren Bürger- und Gewerbestandes zu sorgen. Zwar bestand ja schon seit 1747 die Heckersche Realschule, aber diese war zu der Zeit fast ganz in das Fahrwasser des Gymnasiums geraten. So konnte in den weiteren Verhandlungen der Magistrat, der seit 1820 sich völlig den Ansichten des Bürgermeisters von Bärensprung anschlofs, mit Recht ausführen, dafs es für jeden Stand Vorbereitungs-Anstalten gäbe, um junge Leute für ihren zukünftigen Beruf möglichst qualifiziert zu machen, nur nicht für den höheren Bürgerstand. Bei den Verhandlungen über die Gründung einer Lehranstalt, die diesem Mangel abhelfen sollte, wies das Ministerium auf die neue Organisation des gesamten städtischen Schulwesens in Magdeburg hin, die der Konsistorial- und Schulrat C. C. G. Zerrenner zu Ostern 1819 in grofsartiger Weise durchgeführt hatte. Auf eine Vorbereitungsschule mit drei Klassen, die in 3 bis 4 Jahren erledigt werden konnte, folgten einerseits die Gymnasien und andrerseits die höhere Gewerbs- und Handlungsschule in fünf Klassen. Sie war bestimmt für die-

jenigen Schüler, die sich dem Militärstande, der Handlung, dem Baufach, der Ökonomie oder sonst dem höheren Gewerbestande widmen wollten, und lehrte an fremden Sprachen die französische von der untersten Klasse, die englische von der dritten, aber auch die lateinische von der fünften an und zwar in 2 Stunden, aufserdem wurde den Schülern auch Gelegenheit zur Erlernung der spanischen, portugiesischen, italienischen und holländischen Sprache geboten. Es ist jedoch bemerkenswert, dafs der lateinische Unterricht künftighin nur auf die Vorbereitungsschule beschränkt werden sollte, wo er den formellen Zweck, durch die feststehenden Formen dieser alten Sprache das bestimmtere Auffassen allgemeiner Sprachregeln zu erleichtern, zu erfüllen hatte.

Unter Berücksichtigung eines Gutachtens des Wirklichen Geheimen Ober-Regierungsrats Kunth, des feinsinnigen Erziehers der Brüder Humboldt, vom 12. August 1820 und der bedeutenden Schrift von Spilleke »Über das Wesen der höheren Bürgerschule« vom Jahre 1822 kam dann Ende 1823 der Plan der Berlinischen Gewerbeschule zu stande, der vom Ministerium trotz mancher erheblichen Bedenken und unter Forderung einiger Abänderungen genehmigt wurde. Am 18. Oktober 1824 wurde die Gewerbeschule mit der Aufgabe, »jungen Leuten, deren Vorkenntnisse und Verhältnisse es gestatten, für die zukünftige Betreibung von Gewerben eine wissenschaftliche, also eine höhere Vorbereitung zu verschaffen, als zum gewöhnlichen mechanischen Betriebe erforderlich ist«, zunächst in einer Klasse, der Tertia, eröffnet. Diese Schule schlofs von Anfang an die lateinische Sprache als obligatorischen Unterricht aus und überwies ihn privater Unterweisung, nahm aber Französisch und Englisch auf und ist diesem Plane treu geblieben. Sie erweiterte sich 1829 auf vier, 1845 auf 5, 1860 auf 7 und 1874 auf 9 Klassenstufen. So entwickelte sich die Berlinische Gewerbeschule unter der Leitung der Direktoren von Klöden, Köhler und Gallenkamp ihrem Prinzip getreu stetig weiter, und auch die Anstalt zu Magdeburg entfaltete sich ähnlich. Unterdessen war in dem preufsischen Realschulwesen der Grundsatz der Latinität siegreich gewesen (vergleiche die Artikel: Realschulwesen in Deutschland und Realgymnasien). Die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für die Realschulen und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859 nahm in die erste Ordnung der Realschulen nur solche Anstalten mit allgemein verbindlichem Latein-Unterricht auf, und so kam es, dafs diese beiden Gewerbeschulen, obwohl sie in Klassenstufen und Ausstattung durchaus vollständig eingerichtet waren, zu den Realschulen 2. Ordnung gerechnet wurden. Bald nahm auch Magdeburg lateinischen Unterricht in seinen Plan auf, dafür traten jedoch im Jahre 1864 die Gewerbeschule zu Essen, 1865 die Luisenstädtische zu Berlin, dann die Realschule zu Kiel und andere hinzu. Seit der Erwerbung neuer Länderteile im Jahre 1866 bestanden auch unter den sog. höheren Bürgerschulen die beiden Arten: mit und ohne Latein-Unterricht. Im Jahre 1876 wurde den vollständig auf 9 Stufen ausgebauten lateinlosen Realschulen die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst in derselben Weise wie den Gymnasien und den Realschulen 1. Ordnung, nämlich nach dem einjährigen erfolgreichen Besuche der zweiten Klasse verliehen, und so finden wir in dem Zentralblatt der Jahre 1877 bis 1879 hinter den Realschulen 1. Ordnung noch angegeben als Realschulen mit mindestens neunjährigem Kursus ohne obligatorischen Unterricht im Latein die beiden Gewerbeschulen in Berlin, zu denen 1880 die Guerikeschule in Magdeburg hinzutrat. Diese Art von Lehranstalten wurde nun durch die Lehrpläne vom Jahre 1882 unter dem Namen »Oberrealschule« den Gymnasien und den Realschulen 1. Ordnung, nunmehr Realgymnasien genannt, an die Seite gestellt. Zu ihnen hatten sich im Jahre 1881 noch 8 Schulen gesellt, nämlich die Gewerbeschulen zu Breslau, Brieg, Gleiwitz, Halberstadt, Coblenz, Köln, Elberfeld und Krefeld. Im folgenden Jahre trat Krefeld zu den Realschulen 2. Ordnung über, während hier die Realschule zu Kiel hinzukam. Da nun die Realanstalt zu Potsdam sich hinzugesellte, zählte Preufsen im Jahre 1883 bereits 12 anerkannte Oberrealschulen.

Diese Anstalten waren aber mit Ausnahme derjenigen zu Kiel von anderer

Herkunft. Sie entstammten der Wirksamkeit des Geheimrats Beuth, des Begründers der technischen Hochschulen. Kurz nach den Befreiungskriegen errichtete er als Vorstufen zu der Bau- und Gewerbe-Akademie in Berlin in mehreren Regierungshauptstädten sog. Handwerkerschulen, so z. B. 1822 in Potsdam. Auf seine Anregung entstanden dann Provinzial-Gewerbeschulen z. B. in Aachen, Elberfeld (1825) und an vielen anderen Orten, die dann im Jahre 1850 eine feste Organisation erhielten und sich nun weiter ausdehnten. (Siehe den Artikel: Gewerbeschulen.) Sie wurden im Jahre 1870 neu eingerichtet. Eine reorganisierte Gewerbeschule hatte einen dreijährigen Kursus und setzte sich aus zwei Gewerbeschulklassen und einer bautechnischen, einer maschinentechnischen, einer chemischtechnischen und einer allgemeinen Abteilung zusammen, welch letztere für solche Schüler bestimmt war, die später eine technische Hochschule besuchen wollten. Zur Aufnahme in die untere Gewerbeschulklasse war die Reife für Untersekunda einer neunklassigen höheren Schule erforderlich. Die zwei Gewerbeschulklassen entsprachen sonach ungefähr der Unter- und Obersekunda, die Fachklasse der Unterprima einer neunklassigen höheren Schule. Die reorganisierten Gewerbeschulen waren vielfach mit sogenannten Vorschulen verbunden, welche den Klassen Sexta bis einschliefslich Obertertia einer höheren Schule gleichkamen. Diese hatten den Zweck, den Gewerbeschulen geeignetes Schülermaterial in genügender Menge zuzuführen. Das Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Militärdienst wurde von den Gewerbeschülern mit ihrer Versetzung in die Fachklasse erworben, also, da diese der Unterprima einer neunklassigen höheren Schule entsprach, erst ein Jahr später, als von den Schülern neunklassiger höherer Lehranstalten.

Von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der Gewerbeschulen wurde eine am 2. August 1878 durch den Minister für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten einberufene Konferenz und ein dadurch hervorgerufener Erlafs vom 1. Nov. 1878. In diesem waren folgende Leitsätze aufgestellt. Dem doppelten Zweck, welchem die Gewerbeschulen bisher dienen sollten, nämlich sowohl für die technische Hochschule, als auch unmittelbar für den gewerblichen Beruf die Vorbildung zu gewähren, kann auf Grund eines und desselben Lehrplans erfahrungsmäfsig nicht genügt werden. Die Gewerbeschulen sind deshalb in Zukunft in zwei Gruppen zu teilen. Die Anstalten der einen Gruppe sind als Vorbereitungsschulen für die Polytechniken, die Anstalten der anderen als Vorbildungs- und Fachschulen für Techniker mittleren Ranges zu organisieren. Für beide Gruppen von Gewerbeschulen ist es erforderlich, dafs sie die Schüler nicht erst für die Stufe der Sekunda aus anderen Anstalten empfangen, sondern sie in Vorklassen von der Sexta an selbst heranbilden. Nur unter dieser Bedingung ist es erfahrungsmäfsig möglich, einen stetigen und sicheren Zuflufs von gleichmäfsig vorgebildeten Schülern für die oberen Klassen zu gewinnen. Diejenigen Anstalten, welche der Ausbildung von Technikern mittleren Ranges dienen sollen, haben ihre Zöglinge in einem sechsjährigen, dem Lehrpensum der höheren Bürgerschule mit zwei fremden neuen Sprachen entsprechenden, jedoch das Zeichnen besonders pflegenden Kursus von Sexta bis einschliefslich der Untersekunda zu dem Punkte zu führen, wo die allgemeine Schulbildung abgeschlossen und das Recht des einjährigen Militärdienstes erworben werden kann. Nach der Untersekunda erfolgt ein zweijähriger Fachkursus. Der allgemeine Bildungsunterricht hört in den Fachklassen vollständig auf. Die Unterweisung konzentriert sich auf die für den Beruf erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Fachklassen bilden entweder für die Baugewerke oder die mechanischtechnischen oder chemischtechnischen Gewerbe aus. Je nach den besonderen Bedürfnissen des Ortes und Distrikts können diese Zwecke verbunden werden. Den Schülern der Fachschule wird nach Absolvierung des Kursus auf Grund einer Prüfung ein Abgangszeugnis ausgestellt. Die Aufnahme von Schülern anderer Lehranstalten mit entsprechender Qualifikation oder von Schülern auf Grund einer besonders planmäfsigen Aufnahmeprüfung ist nicht ausgeschlossen. Diejenigen Gewerbeschulen, welche für die Studien auf der technischen Hochschule

vorbereiten, stellen mit Einschlufs von fünf Vorklassen (Sexta bis inkl. Obertertia) gegenwärtig einen achtjährigen Kursus dar. Damit sie das Recht zum einjährig-freiwilligen Militärdienst schon nach der Absolvierung der Untersekunda, sowie die Erweiterung ihrer sonstigen Berechtigungen erhalten können, ist der achtjährige Lehrgang auf einen neunjährigen auszudehnen. Es ist dringend zu fordern, dafs die Abiturienten solcher Anstalten mit neunjährigem Kursus, wie es in andern deutschen Staaten bereits geschehen ist, nicht nur zu allen höheren technischen Studien, sondern dann auch zu den Staatsprüfungen auf dem gesamten technischen Gebiete zugelassen werden. Aus dem Lehrgange dieser Anstalten sind diejenigen Fächer zu entfernen, welche den Aufgaben der technischen Hochschule vorgreifen. Während der Lehrplan dieser Anstalten selbst nach dem Zwecke der Vorbereitung für die technische Hochschule eingerichtet ist, ist es doch nicht ausgeschlossen, dafs, wenn die Bedürfnisse des Orts und Distrikts dies wünschenswert machen, an die Hauptschule auch eine zur Ausbildung von Technikern mittleren Ranges bestimmte Fachschule angelehnt wird, in welche diejenigen Schüler, die ein Polytechnikum nicht besuchen wollen, nach Absolvierung der Untersekunda übertreten können.

Die reorganisierten Gewerbeschulen wurden diesen Wünschen entsprechend teils in Fachschulen zur Ausbildung mittlerer Techniker mit sechsklassigem Unterbau und zweijährigem Fachkursus, teils in neunklassige höhere allgemeine Bildungsanstalten umgewandelt. An letztere gliederte man da und dort Fachschulen der ersteren Art an. — Diese neunklassigen höheren allgemeinen Bildungsanstalten, welche in ihren Lehrplan kein Latein aufnahmen, wurden zunächst neunklassige lateinlose Realschulen, von 1883 ab aber »Oberrealschulen« genannt. Am 1. April 1879 waren beide Arten von Schulen, welche bisher dem Minister für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten unterstanden hatten, in das Ressort des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten übergegangen.

Die Abiturienten der Oberrealschulen erhielten das Recht der Zulassung zu den Staatsprüfungen auf dem gesamten technischen Gebiete, die nach Obersekunda versetzten Schüler zum einjährig-freiwilligen Militärdienst. Gegen erstere Berechtigung agitierten die preufsischen Staatsbaubeamten aus »Standesrücksichten«, und sie verstanden es im Jahre 1886 durchzusetzen, dafs den Abiturienten der sich kräftig entwickelnden Schulen das Recht, die Staatsbaulaufbahn einzuschlagen, entzogen wurde. Die im Jahre 1890 auf Veranlassung des Kaisers Wilhelm II. in Preufsen herbeigeführte Schulreform änderte die bedrängte Lage. Durch diese Reform wurde der Oberrealschule die entzogene Berechtigung wieder erteilt und manches weitere Recht hinzugefügt, auch die Zulassung zur Universität zunächst für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.

Die neue Schulkonferenz vom Jahre 1900 beschlofs: »Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben.« Der Kaiser und die Regierung stimmten zu und erteilten demnach auch der Oberrealschule wesentliche weitere Berechtigungen.

Freilich sind hierin noch nicht alle deutschen Bundesstaaten gefolgt; aber heute, wo auch die widerstrebendsten Staaten, die Königreiche Bayern und Sachsen, unmittelbar vor der Errichtung von Oberrealschulen stehen, wird der weitere Fortschritt sich wohl schneller vollziehen.

Von den anderen deutschen Staaten besitzen namentlich das Königreich Württemberg, das schon früher ein reich entwickeltes lateinloses höheres Schulwesen besafs, dann die Grofsherzogtümer Baden, Hessen, Oldenburg, die Herzogtümer Braunschweig, Sachsen-Coburg-Gotha, Anhalt, die beiden freien Städte Bremen und Hamburg sowie das Reichsland Elsafs-Lothringen Oberrealschulen. Sie verteilen sich auf Preufsen: (S. Tab. S. 353.)

2. Lehrpläne und Lehraufgaben. Der Lehrplan der preufsischen Oberrealschulen ist folgender: (S. Tab. S. 353.)

Hierzu treten noch als allgemein verbindlich hinzu je 3 Stunden Turnen und in VI und V je 2 Stunden Singen, in den übrigen Klassen Teilnahme am Chorgesang.

Provinz	Ostpreufsen	1	und 1 i. E.
„	Westpreufsen	3	—
„	Brandenburg	6	„ 1 i. E.
„	Pommern	—	2 i. E.
„	Posen	1	—
„	Schlesien	5	—
„	Sachsen	5	„ 6 i. E.
„	Schleswig-Holstein	2	„ 1 i. E.
„	Hannover	3	„ 2 i. E.
„	Westfalen	3	„ 2 i. E.
„	Hessen-Nassau	7	„ 3 i. E.
Rheinprovinz		10	„ 1 i. E.
	Summe:	46	und 19 i. E.

und das übrige Deutschland:

Württemberg	10
Baden	7
Hessen	5
Oldenburg	1
Braunschweig	1
Sachsen-Coburg-Gotha	1
Anhalt	1
Bremen	2
Hamburg	3
Elsafs-Lothringen	4
Summe:	35
dazu Preufsen:	46 und 19 i. E.
in Deutschland:	81 und 19 i. E.

Ferner wird noch als wahlfreies Fach von Obertertia an aufwärts Linearzeichnen in je 2 Stunden gelehrt und den Schülern mit schlechter Handschrift in den Tertien Schreibunterricht erteilt. Auch darf in den obersten drei Klassen ein zweistündiger Privatunterricht im Lateinischen gegen besondere Bezahlung gegeben werden.

Die Lehrpläne in den anderen deutschen Bundesstaaten stimmen mit dem preufsischen fast ganz überein, nur die Württembergischen weichen erheblich ab, indem sie die Mathematik wesentlich betonen; sie arbeiten nach folgendem Plane:

(S. Tab. S. 354.)

Hat somit die Württembergische Oberrealschule noch etwas den Anschein einer mathematischen Fachschule, so ist dies bei den anderen deutschen Oberrealschulen Deutschlands doch in keiner Weise der Fall. Die Oberrealschule ist die jüngste neunstufige höhere Lehranstalt und steht jetzt in fast allen Beziehungen gleichberechtigt neben dem Gymnasium und dem Realgymnasium. Ihre Aufgabe ist ebenfalls, die ihr anvertraute Jugend zu selbständigem Arbeiten und zu eigenem Urteile auf allen Gebieten des Lebens heran-

Lehrgegenstand	Zahl der wöchentlich erteilten Stunden in									Summe der in den einzel. Lehrgegenständen wöchentlich erteilten Stunden
	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch und Geschichtserzählungen	4 } 5 1 }	3 } 4 1 }	4	3	3	3	4	4	4	34
Französisch	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47
Englisch	—	—	—	5	4	4	4	4	4	25
Geschichte	—	—	3	2	2	2	3	3	3	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14
Rechnen und Mathematik	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12
Physik	—	—	—	—	2	2	3	3	3	13
Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	—	2	3	3	3	11
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Summe der in den einzelnen Klassen wöchentl. erteilten Stunden	25	25	29	30	30	30	31	31	31	262

zuziehen. Sie benutzt dazu dieselben Mittel wie ihre Schwesteranstalten, nur verzichtet sie ganz auf Unterweisung in den alten Sprachen, betreibt aber dafür weit eingehender die wichtigsten neueren Sprachen, die Mathematik und die Naturwissenschaften sowie das Zeichnen. Sie verhält sich zur Realschule geradeso, wie das Gymnasium zum Progymnasium und das Realgymnasium zum Realprogymnasium, indem die drei sogenannten Vollanstalten den unvollständigen Anstalten, die mit der Berech-

Lehrgegenstand	Zahl der wöchentlich erteilten Stunden in									Summe
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Deutsch	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Französisch	8	8	8	6	6	5	5	4	4	54
Englisch	—	—	—	4	4	4	3	3	3	21
Geschichte	—	2	2	2	2	2	3	3	2	18
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	1	—	—	13
Rechnen	5	5	4	4	3	—	—	—	—	21
Algebra	—	—	—	—	—	3	4	—	—	7
Niedere und höhere Analysis	—	—	—	—	—	—	—	2	3	5
Geometrie und Stereometrie	—	—	—	3	3	4	4	—	—	14
Trigonometrie u. mathem. Erdkunde	—	—	—	—	—	—	1	2	1	4
Analytische Geometrie	—	—	—	—	—	—	—	3	3	6
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	—	—	2	4	3	9
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	2	2	14
Physik und Chemie	—	—	—	—	—	3	2	3	3	11
Linearzeichnen	—	—	—	2	2	2	—	—	—	6
Freihandzeichnen	—	—	3	2	3	3	3	2	2	18
Schreiben	2	2	1	—	—	—	—	—	—	5
Singen	1	1	1	—	—	—	—	—	—	3
Turnen	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17
Summe	28	30	31	34	34	35	35	35	35	297

tigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste abschliefsen, noch drei höhere Stufen hinzufügen. Die Oberrealschule hat auch im wesentlichen dieselben Pflichten und Rechte, wie die anderen Gymnasien. (Siehe den Artikel: Berechtigungen, diese sind übrigens seitdem etwas abgeändert.)

Die Oberrealschule ist eine höhere Lehranstalt, welche keine fachliche, sondern eine allgemeine Ausbildung gewährt; sie ist eine modern-humanistische höhere Schule, die — wie die anderen Vollanstalten — ihren Zöglingen eine höhere allgemeine Bildung zu erteilen sucht, welche sie befähigt, sich auf allen Gebieten zu Führern des Volks auszubilden. Wie nun das Gymnasium ganz besonders die Berufe nebenbei ins Auge fafst, welche eine ausgedehnte historische, auf die alten Sprachen begründete Vorbildung gebrauchen, so richtet die Oberrealschule besonders auf diejenigen Laufbahnen ihr Augenmerk, die mit einer eingehenden Kenntnis der neueren Sprachen eine tüchtige mathematisch-naturwissenschaftliche Grundlage erfordern.

Die wichtigsten humanistischen Stoffe sind allen drei Arten von »Oberschulen« in höherem oder geringerem Grade gemeinsam, nämlich: Religion, Deutsch und Geschichte. Im Deutschen hat die Oberrealschule ein bedeutendes Übergewicht über das Gymnasium, das sie auch dazu verwendet, um ihre Zöglinge in die ewig währenden Schönheiten der Antike einzuführen. Die Oberrealschüler sollen sich erquicken an den Schöpfungen Homers, sie sollen erhoben werden durch die herrlichen Dramen eines Sophokles u. a. Sie werden — und dazu dient auch die gröfsere Stundenzahl in der alten Geschichte — eingeführt in das volle Verständnis der antiken Kultur. Freilich darf dies nicht zu einer Nachahmung des Gymnasiums ausarten, sondern es mufs aus dem ewigen Brunnquell der alten Schriften selbständig das für ihre Zwecke Erforderliche geschöpft werden. So kann auch bei den Oberrealschülern die Beziehung zum geschichtlichen Denken, die jedem Führer des Volks eignen mufs, aus der Antike erzielt werden, weit mehr noch aber aus geeigneten französischen und englischen Quellenschriften, die ja reichlichen Stoff dazu bieten, um mit geschichtlichem Sinne die Jetztzeit auffassen und verstehen zu lernen. So dient der fremdsprachliche Unterricht auf der Oberrealschule nicht nur dem praktischen Zwecke, die hauptsächlichsten fremden Kultursprachen zu lehren, sondern er dient auch zur sprachlich-logischen Schulung, und er erschliefst endlich die reichen Schätze der Literaturen der gebildetsten Völker der Gegenwart. Er

verfolgt mithin ebenfalls wesentlich humanistische Ziele. Dieser humanistischen Ausbildung widmen nun das Gymnasium 186, das Realgymnasium 160 und die Oberrealschule 143 wöchentliche Unterrichtsstunden in allen Klassen.

Ihr steht gegenüber die Unterweisung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mit 61, 82 und 97 Stunden in den drei verschiedenen Oberschulen, so dafs auch die Oberrealschule weit mehr humanistischen als realistischen Lehrstoff enthält. Die Mathematik nimmt ihre Jünger in eine unerbittlich strenge logische Schulung und gibt ihnen die Freude am Gewissen, und die Naturwissenschaften lassen die Oberrealschüler einen tiefen Einblick tun in die reiche und doch so gesetzmäfsige Mannigfaltigkeit der Natur; sie führen sie zur Erkenntnis der Schöpfung und damit auch des Schöpfers aller Dinge. So erheben sich auch diese Lehrstoffe weit über einen praktischen Nutzen hinaus und nehmen einen hohen ethischen Wert an.

Hierzu treten dann noch die Künste und Fertigkeiten: Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen, von denen das Zeichnen eine weit gröfsere Förderung als an den Gymnasien findet.

Werden alle diese Lehrfächer in genügender Weise ausgenutzt, so wächst an den Oberrealschulen ein Geschlecht heran, das an Körper, Geist und Charakter allen Anforderungen gewachsen ist, welche das deutsche Vaterland und die gesittete Welt in Gegenwart und Zukunft zu stellen berechtigt ist. Vergleiche Artikel: Gymnasium und die Aufsätze über die einzelnen Unterrichtsfächer in diesem Handbuche.

3. Hoffnungen und Wünsche. Zunächst ist von der Zukunft zu hoffen, dafs die volle Gleichberechtigung bald gewährt werden möge. Dazu gehört, wenn von kleineren Berufsständen abgesehen werden soll, ganz besonders die Zulassung zum Studium der Medizin und der Theologie. Es kann für einen unbefangen prüfenden Menschen keinem Zweifel unterliegen, dafs der Oberrealschüler für das wissenschaftliche Betreiben des ärztlichen Berufs weit besser vorgebildet ist als der Gymnasiast. Die zahlreichen Fremdwörter in diesem Berufe können doch, wie Sachverständige längst festgestellt haben, kein Hinderungsgrund sein; denn erstens verstehen ihre Ableitung viele ehemalige Zöglinge des Gymnasiums selbst nicht, und zweitens kann das, was davon unbedingt erforderlich ist, mit Hilfe von zahlreich vorhandenen Lehrmitteln leicht erlernt werden. In dem Vorläufer unserer Oberrealschulen, dem vor 100 Jahren in Nürnberg begründeten Realinstitute, schlofs man die lateinische Sprache vom Lehrplane mit der Begründung aus, dafs es doch für den zukünftigen Naturforscher, Arzt und Künstler weit wichtiger sei, den Naturgegenstand genau zu kennen, als das fremde Wort zu erlernen, mit welchem er benannt werde. Und welchen unendlichen Segen es unserem Volke bringen würde, wenn unsere Theologen mehr an den Arbeiten und Sorgen der Welt, an den Mühen und Erfolgen der Praktiker teilnähmen, als es vielen von ihnen wegen ihrer Vorbildung möglich ist, das liegt klar auf der Hand. Jeder junge Mann, der von der Oberrealschule aus zum Berufe des Geistlichen übergeht, kommt doch auch gewifs aus innerstem Drange und aus herzlichster Überzeugung dazu, und der wird sicher seinem Stande und seiner Gemeinde zum Segen werden.

Aber auch an der Gleichschätzung der Oberrealschule mit ihren älteren Schwesteranstalten von seiten des Publikums fehlt noch viel. Das ist ja zunächst eine Erscheinung, die vielfach jüngeren Gebilden im Vergleiche zu dem »bewährten Alten« anhaftet, dann aber wirken auch vielfach noch die volltönenden Reden und Schriften der extremsten »Humanisten« nach. Noch häufig werden für alle unliebsamen Erscheinungen die »bösen Realisten« verantwortlich gemacht, noch hört und liest man hier und da von dem Materialismus, der durch die Realanstalten erzeugt und gefördert werden soll, während die Gymnasien ihre Schüler zur reinen Höhenluft des Humanismus erziehen. »Dafs aber nur die Antike wahren Idealismus hervorzubringen vermöge, ist eine so abenteuerliche Behauptung, dafs diese Insinuation (anders läfst sie sich kaum bezeichnen) auch allmählich von der Tagesordnung verschwinden wird.« Die Behauptung endlich, dafs das Gymnasium die vornehmere Anstalt gegenüber namentlich der Oberreal-

schule wäre, ist für jeden nur einigermafsen historisch Gebildeten völlig absurd. Die Beschäftigung mit der griechischen Sprache hat gewifs nicht mehr Aristokratisches an sich als z. B. die eingehende Tätigkeit in der von den griechischen Philosophen so gepriesenen Mathematik. Mit dem Leben der Alten und mit ihren herrlichen Schöpfungen wird, wie wir oben gesehen haben, der Oberrealschüler hinreichend bekannt gemacht.

Die auf dem Gebiete des höheren Schulwesens völlig zu Schlagworten ohne wahren Inhalt gewordenen Bezeichnungen »Humanismus und Realismus« müfsten als Gegensätze der verschiedenen Schularten völlig verschwinden, denn ein gutes Gymnasium ist heute sicher ebenso realistisch wie eine Oberrealschule humanistisch ist. Deshalb wäre es aber auch sehr erwünscht, wenn mit den alten Benennungen gebrochen würde, denn dem »Realen« haftet nun einmal das Vorurteil des »gemeinen Nützlichen« an. Will man für die höheren Lehranstalten den Namen Gymnasien beibehalten, so verleihe man ihn allen Arten, denn unter einem Gymnasium versteht man heute im allgemeinen eine Schule, die zu allen höheren Berufen den Weg bahnt. Die Unterscheidung der einzelnen Arten der Gymnasien läfst sich leicht durch Eigenschaftsworte finden; meiner Ansicht nach würde sich z. B. die Benennung: griechisches, neusprachliches, naturwissenschaftliches Gymnasium empfehlen. Wenn nicht der Name Lyceum für die neuen höheren Mädchenschulen in Aussicht genommen wäre, könnte er auch für die Oberrealschulen in Frage kommen.

Unbedingt ist aber zu wünschen, dafs den Oberrealschulen in naher Zukunft eine völlig gleiche amtliche Behandlung mit den Gymnasien zu teil werden möge. Dazu gehört zunächst, dafs ihnen auf der Oberstufe wahlfreier Unterricht in der lateinischen Sprache genau unter denselben Bedingungen und zu demselben praktischen Zwecke gewährt wird wie den Gymnasien im Englischen und Hebräischen. Das Lateinische mufs daher in die Reifeprüfung mit aufgenommen werden. Als Ziel ist anzustreben die Bedingung, die bei der Zulassung zu dem ersten Lateinkursus an der Universität gestellt ist, nämlich ungefähr die Reife für die Prima der Realgymnasien. Und ferner ist zu wünschen, dafs die Vorlesungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern auf den Hochschulen die Kenntnisse der Oberrealschulen voraussetzen. Für die Gymnasiasten sind dann durchaus den Kursen in Latein und Griechisch entsprechend Einführungsvorträge in Mathematik und Naturwissenschaften einzurichten und für gewisse Studien angelegentlich zu empfehlen. Diese Kurse sind natürlich möglichst einem erfahrenen Pädagogen zu übertragen, der — wenn er nicht der Hochschule angehört — in die Stellung eines Lektors, wie sie für Französisch und Englisch vorhanden sind, einzutreten hat.

Erst dann ist es der Oberrealschule möglich, unter gleichen Bedingungen und mit derselben äufseren Ausrüstung den edeln Wettkampf mit dem Gymnasium auszufechten, der sicher nur zum Heile unsers deutschen Volks führen kann.

Aus den Reformvorschlägen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, welche die Unterrichtskommission der Gesellschaft für deutsche Naturforscher und Ärzte aufgestellt hat, wird hoffentlich das für die Oberrealschule Segensreiche praktische Gestaltung gewinnen.

Literatur: Von besonderen Schriften über dies Thema seien hier erwähnt der Artikel: Realschulwesen in Deutschland in diesem Handbuche; — ferner Bischoff, Die Realstudienanstalt in Nürnberg. — Gallenkamp, Die Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule in Berlin nach ihrer prinzipiellen Stellung und ihrer geschichtlichen Entwicklung. Festschrift 1874. — Knabe, Über das Wesen der Oberrealschule, Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. 15. Jahrg. — Wehrmann, Die Oberrealschule als moderne humanistische Bildungsanstalt. Jahrb. d. Oberrealschule zu Bochum 1901. — Knabe, Die einheitlichen Ziele im Schulwesen. Marburg 1902. — Löwisch, Die Oberrealschule als neuhumanistische Bildungsanstalt. Progr. d. Oberrealschule zu Weifsenfels 1906; — dann die Verhandlungen der Schulkonferenzen von 1890 und von 1901 und das Statistische Jahrbuch der höheren Schulen. Leipzig.

Nachschrift: Nach Zeitungsnachrichten hat soeben der Bundesrat den Oberrealschulen das Studium der Medizin freigegeben; nur eine mäfsige Kenntnis der lateinischen Sprache soll ausbedungen sein.

Marburg. K. Knabe.

Obstbaumkunde

1. Geschichtliches. 2. Lehrstoff. 3. Betrieb im Schulgarten. 4. Obstbaumkundlicher Unterricht in der Volksschule. 5. Obstbaumkundlicher Unterricht im Seminar.

1. Geschichtliches. Der Obstbau ist ebenso alt, als die menschliche Kultur selbst. Schon der Schöpfungsbericht erwähnt der Obstbäume mit den Worten: »Und die Erde liefs aufgehen Gras und Kraut, das sich besamete und Bäume, die da Frucht trugen.« Auch im Garten Eden »liefs der Herr allerlei Bäume aufwachsen, lustig anzusehen und gut davon zu essen.« Das Morgenland mit seinem paradiesischen Klima war unstreitig die Wiege des Obstbaues. Aber auch aus dem alten Ägypten sind uns Nachrichten erhalten, die auf ein frühes Vorhandensein der Obstkultur daselbst schliefsen lassen. In den Felsengräbern von Beni Hassan finden sich u. a. auch Abbildungen von verschiedenen Früchten des Feld- und Gartenbaues, welche bezeugen, dafs schon ums Jahr 3000 v. Chr. Geburt Ägypten eine hochentwickelte Kultur mit ausgedehntem Feld- und Gartenbau besafs. Unser ältestes Geschichtsbuch, die Bibel erzählt 1. Mose 9, 20 von Noah (etwa 3500 v. Chr.), dafs er anfing, Ackerbau zu treiben und Weinberge zu pflanzen. Auch Abraham (etwa 2000 v. Chr.) pflanzte nach 1. Mose 21, 33 Bäume zu Bersaba. Moses, der Gesetzgeber der Israeliten (etwa 1500 v. Chr.) war der Erste, welcher bestimmte Vorschriften über Anpflanzung von Obstbäumen und Weinbergen gab. Jedenfalls hatte er in Ägypten Gelegenheit gehabt, sich Kenntnis davon zu verschaffen. In 3. Mose 19, 23—25 sagt er: »Wenn ihr ins Land kommt und allerlei Bäume pflanzet, von denen man isset, so sollt ihr sie beim Pflanzen beschneiden, dann 3 Jahre ungestört wachsen lassen; im vierten darf keine Frucht gebrochen werden und erst im fünften ist das Einsammeln und der Genufs derselben erlaubt.« Im alten Indien war der Obstbau etwa ums Jahr 1400 v. Chr. schon bekannt, wie der indische Dichter Wâlmiki in seinem Heldengedichte Râmâyana berichtet. Der griechische Geschichtsschreiber Megasthenes, welcher im Jahre 300 v. Chr. Indien bereiste, erzählt in seinem Werke »Indica« von der Stadt Ajodjha, dafs der Lusthain und viele Gärten daselbst zum grofsen Teile mit Mangobäumen, welche ein feines Steinobst liefern, bepflanzt gewesen seien. Zur Zeit Homers, etwa 900 v. Chr., stand der Obst- und Weinbau in Griechenland schon in Blüte. In seinen beiden Hauptwerken, der Ilias und Odyssee, schildert der berühmte Dichter wiederholt den Zustand der griechischen Obstkultur. So erzählt er in der Ilias im 9. Gesange von den Blüten des Obstes, im 12. von prangendem Obst und Trauben und im 21. von dem fruchttragenden Obsthain. In der Odyssee berichtet er im 4. und 6. Gesange von den fruchtbaren Bäumen des Gartens; im 7. beschreibt er den herrlichen Garten des Phäakenkönigs Alkinoos, voll »balsamischer Birnen, Granaten, grüner Oliven, süfser Feigen und rötlichgesprenkelter Äpfel; diese tragen beständig und mangeln des lieblichen Obstes weder im Sommer noch Winter.« Im 11. schildert er des Tantalos Qualen und dessen Sehnsucht nach solch kühlenden Früchten. Im 19. und 24. Gesange erzählt er von Odysseus Heimkehr, wie dieser zu seinem Vater eilet in den obstbeladenen Fruchthain, den der Alte baut und pflegt und wie er dem Vater als weiteres Erkennungszeichen die Obstbäume bezeichnet, die dieser einst dem Knaben geschenkt im lieblichen Fruchthain; nämlich »13 Bäume mit Birnen und 10 voll rötlicher Äpfel, 40 Feigenbäume und 50 Geländer mit Reben«. Die beiden griechischen Gesetzgeber Drako und Solon (600 v. Chr.) erliefsen Bestimmungen zum Schutze des Obst- und Gartenbaues, in welchen der Diebstahl von Obst und Gartenfrüchten mit dem Tode bedroht wurde. Dem berühmten griechischen Arzte Hippokrates (500 v. Chr.) schreibt man die Erfindung des Okulierens zu.

Im Altertum galt die Pflege des Obstbaues als eine königliche Beschäftigung und die persischen Könige pflanzten bei feierlichen Gelegenheiten an geweihten Stellen vielfach Obstbäume mit eigener Hand. Besondere Sorgfalt widmete der Perserkönig Kyros der Ältere (559—529 v. Chr.) dem Obstbau, indem er die grofsen Heerstrafsen in Persien, Medien, Lydien und in den entfernteren Provinzen mit Obstbäumen bepflanzen und die Söhne vor-

nehmer Perser im Pflanzen und Pflegen der Obstbäume unterrichten liefs. Als Xerxes auf seinem Kriegszuge nach Griechenland, 480 v. Chr. einen Apfelbaum mit besonders schönen Früchten sah, liefs er ihn mit goldenem Zierat schmücken.

In Italien fand der Obstbau etwa im 5. Jahrhundert v. Chr. Eingang. Viele unserer Obstarten stammen aus dem Orient und wurden von da aus nach dem Abendlande verbreitet. So kam zur Zeit Alexanders d. Gr. (356—323 v. Chr.) der Aprikosenbaum (Armeniaca vulgaris) aus Armenien nach Rom; der Pfirsichbaum (Persica vulgaris) wurde aus Persien über Griechenland nach Italien gebracht; der Mandelbaum (Amygdalus communis) erhielt seinen Namen von der Stadt Mygdale in Oberlydien. Zur Zeit Catos (234—149 v. Chr.) wurde der Zwetschenbaum (Prunus domestica) in Italien eingeführt und Lucullus brachte im Jahre 71 v. Chr. den Kirschbaum nebst reifen Früchten aus der zerstörten Stadt Kerasus mit nach Rom; daher man neuerdings dem Kirschbaume auch den lateinischen Namen Cerasus gibt. Die alten Römer hatten bei ihren Villen und Landhäusern meist einen besonderen Obstgarten (pomarium) und pflegten den Obstbau mit besonderer Vorliebe. Dem Cato waren bereits 2 Äpfel- und 6 verschiedene Birnensorten bekannt; Columella, der namhafteste Ackerbauschriftsteller der Alten beschreibt 7 Äpfel- und 20 Birnensorten, während Plinius bereits 25 Äpfel-, 36 Birnen- und 8 Kirschsorten erwähnt. Auch römische Dichter gedenken des Obstbaues öfter in ihren Werken. So berichtet Vergil (70—19 v. Chr.) über die Kunst des Veredelns: »Kommt dann zum Pfropfen die Zeit, so vermähle den Zweig mit dem Zweige und es bedecke der Baum sich mit geliehenem Laub; doch nicht einerlei blofs ist die Weise des Pfropfens und Äugelns« — und Ovid (43 v. —17 n. Chr.) erzählt uns, »wie die Zweige des Baumes von der Wucht des Obstes sich krümmen; wie er die Last kaum trägt, die er doch selber gebar.«

In Deutschland kannte man zur Zeit um Christi Geburt nur die in den Wäldern wildwachsenden Holzäpfel und Holzbirnen, Röstlinge genannt. Der römische Geschichtsschreiber Tacitus erzählt in seiner »Germania«, dafs sich unsere Vorfahren der Haselnüsse, Bucheckern und mancherlei Beerenfrüchte zur Speise bedienten und aus den kleinen Holzäpfeln und Holzbirnen einen gar angenehmen Trank herzustellen wufsten. Erst durch die Römer wurde der Obst- und Weinbau in Gallien und Germanien eingeführt und verbreitet. In Deutschland schlug derselbe am Rhein und Main zuerst feste Wurzel. Das älteste deutsche Volksgesetz, das salisch-fränkische, angeblich vom Könige Chlodwig ums Jahr 490 n. Chr. zusammengestellt, erwähnt bereits gepfropfte Obstbäume und verbietet in Art. 27 den Obst- und Weindiebstahl mit den Worten: »So jemand, um zu stehlen, einen fremden Garten betritt, so soll er für schuldig erkannt werden, 15 Solidos (Schillinge) = 600 Denarios (Denarios = Pfennige, Abkürzung = Pf.) zu zahlen. So jemand in einem fremden Weinberge diebischerweise Weinlese hält und dabei betroffen wird, so soll er für schuldig erkannt werden, 15 Solidos (Schillinge) = 600 Denarios (Pfennige) zu zahlen. Wenn er dagegen den Wein von da nach seinem Hause fährt und abladet, so ist er für schuldig zu erkennen, 45 Solidos (Schillinge) = 1800 Denarios (Pfennige) zu zahlen.« Amalberga, eine Nichte des Ostgotenkönigs Theodorich und Gemahlin des Thüringer Königs Hermannfried liefs ums Jahr 505 in Thüringen und zwar an der Saale und Unstrut die ersten Weinberge anlegen. Seit der Einführung und Ausbreitung des Christentums in Deutschland durch Bonifazius (682 bis 755) waren es besonders die Mönche, welche mit besserer Kultur auch den Obstbau verbreiteten. Sie legten bei den gegründeten Klöstern Obstgärten und Weinberge an, unterrichteten das Volk im Veredeln, Pflanzen und Pflegen der Bäume und führten bessere Obstsorten ein. Schon Bonifazius gründete mehrere solcher Klöster, wie z. B. zu Salzburg, Regensburg, Passau; ferner zu Würzburg, Erfurt und Fulda und verpflichtete die Mönche, die daselbst angelegten Obstgärten weiter zu pflegen und zu unterhalten. Ganz besondere Förderung erfuhr der Obstbau in Deutschland durch Karl d. Gr. (768—814). Der lebhafte Verkehr, welchen dieser Fürst mit Italien unterhielt, wurde Veranlassung, dafs

die Kenntnis über den Obstbau und viele neue Obstsorten aus Italien nach Deutschland gelangten. Auch stand er mit dem abbassidischen Kalifen Harun al Raschid (gest. 809) in freundschaftlichem Verkehr und soll von diesem öfters seltene Früchte und Gemüsearten erhalten haben. Karl d. Gr. war ein Freund des Obst- und Gartenbaues; er liefs auf allen seinen Königlichen Domänen Obstgärten anlegen und widmete manchem dieser Gärten, wie z. B. dem zu Ingelheim viel Aufmerksamkeit, Sorgfalt, Zeit und Mühe. In seiner Verordnung über die Bewirtschaftung der Königlichen Güter (Domänen) sagt Karl d. Gr. . . . »Es sollen unsere Amtleute unsere Weinberge übernehmen, welche in ihren Bezirken liegen, sie gut besorgen und den Wein selbst in gute Gefäfse tun und sorgfältig darauf achten, dafs er in keinerlei Weise Schaden leide. Auch sollen sie von anderen Leuten Wein kaufen, um damit die Königlichen Pfalzen zu versorgen. Von unsern Weinbergen sollen sie für unsere Tafel Weine senden. Der Wein, der von unsern Gütern als Zins geliefert wird, soll in unsere Keller geschickt werden. . . . Soviele Landgüter einer in seinem Bezirke hat, soviel Leute soll er dazu bestimmen, auch die Bienen für unsere Wirtschaft zu besorgen. . . .

Ein jeder Amtmann soll in seinem Bezirke gute Handwerker haben, als da sind: Eisenschmiede, Gold- und Silberschmiede, Schuster, Dreher (Seiler), Zimmerleute, Schildmacher, Fischer, Falkner, Seifensieder, Brauer, welche nicht nur Bier, sondern auch Äpfel- und Birnenmost, Maulbeerwein, Met, Wein, Essig . . . bereiten können . . . Ein jeder Amtmann liefere Jahr für Jahr zu Weihnachten uns ein Verzeichnis von all unserm Gute und Ertrage, was vorhanden ist an . . . Baumfrüchten, grofsen und kleinen Nüssen, veredelten Obstbäumen, Weinbergen, Gärten . . . jungem und altem Wein, Maulbeerwein, Met, Essig, Honig, Wachs usw. . . . dafs wir im stande sind, zu wissen, was und wieviel wir von jeder Art haben.« In dieser Verordnung bezeichnet der Kaiser schon vielerlei Obstarten, welche angebaut werden können; aufser Äpfel und Birnen auch Kirschen, Zwetschen, Nüsse, efsbare Kastanien, Mandeln und Maulbeeren. Von Äpfeln empfiehlt er besonders vier Sorten zum Anbau, nämlich Gosmarinka, Geroldinka, Crevedella und Spirauka. Dabei schärft er aber seinen Amtleuten ein, dafs sie darauf bedacht sein sollen, nicht allein süfse, sondern auch herbe Sorten anzubauen, ebenso frühreifende, die bald zum Essen taugen und Spätlinge, die bis zum Winter aufgehoben werden könnten.

In den Gemüsegärten sollten nach des Kaisers Willen nicht nur Gemüse, sondern auch Gewürzkräuter und Blumen gezogen werden.

Von Gemüsearten baute man: Rüben, Rettige, Gurken, Knoblauch, Kohl, Lattig, Melde. Gewürzkräuter waren: Salbei, Raute, Rosmarin, Kerbel, Dill, Fenchel, Kresse, Senf, Kümmel, Minze. Als Blumen galten damals: Wilde Lilien, Schwertlilien, Pechnelken, Malven, Ringelblumen, Mohn, Kamille, Schlüsselblumen, Männertreu, Eisenhut, Leberblumen, Vergifsmeinnicht, Krapp und Tausendgüldenkraut. — Im Jahre 771 liefs Karl d. Gr. das salisch-fränkische Gesetz durch mancherlei Zusätze erweitern. So bestimmte er in Art. 297 und 298: »Wenn jemand von einem Apfel- oder Birnbaume die Pfropfreiser (»Impoten«) abreifst, so soll er für schuldig erkannt werden, 3 Schillinge = 120 Pfennige zu zahlen. Wenn solche Bäume aber im Garten stehen, so ist er für schuldig zu erkennen, 15 Schillinge zu zahlen. Wenn jemand einen Apfel- oder Birnbaum abrindet, so ist er für schuldig zu erkennen, 3 Schillinge zu zahlen. Wenn diese Bäume im Garten stehen, so ist er zur Zahlung von 15 Schillingen zu verurteilen.« — Ein anderes deutsches Volksgesetz, der etwa ums Jahr 1215 verfafste Sachsenspiegel sagt im 28. Art. des 2. Buches: »Wer tragende Bäume abhauet, einem andern sein Obst abbricht oder Malbäume umhauet . . . der mufs 30 Schillinge zur Bufse geben; desgl. in Art. 52: »Seine Baumzweige sollen auch über den Zaun nicht gehen noch hangen, seinem Nachbar zu schaden. Ein drittes deutsches Volksgesetz, der Schwabenspiegel, etwa ums Jahr 1273 abgefafst, sagt über den Obstbau in § 196: »Wer Obstbäume (berende bovme) abhauet, den soll man an Haut und Haar strafen oder er soll es lösen mit dreifsig Schillingen. Ferner in § 366: »Wer in eines Mannes Baumgarten geht und ihm

seine Bäume abhauet und sind es Bäume, die Obst tragen, so soll er das Obst büfsen mit soviel, als jener verlanget. Das Obst mufs er ihm entgelten auf 12 Jahr; aufserdem soll er ihm andere Bäume wieder hinpflanzen (zwigen). Und sind es keine veredelten (nyt imphter) gewesen, so soll er ihm auch nur solche wieder setzen. Sind diese Bäume nach 12 Jahren soviel wert, dafs auf jedem soviel Obst wächst, als eines Schillings Wert ist, so soll er sich keiner Strafe weiter unterwinden; findet es es sich aber, dafs jeder Baum nur für zwölf Pfennige Wert trägt, so soll er sich noch der Strafe unterwinden, dafs er ihm zur Bufse gebe zwanzig (zwenzeg) Schillinge.« Ums Jahr 1300 brachten Kreuzfahrer nach Beendigung der Kreuzzüge den Pflaumenbaum aus Damaskus (»Damascenen«) mit nach Deutschland. In Frankreich befleifsigten sich besonders die Karthäusermönche des Obstbaues; ihnen verdanken wir die erste Unterweisung zur Erziehung von Zwergobst »Franzobst«. —

Das erste Obstbuch schrieb der Italiener Crescenti im Jahre 1375, worin er schon einige Hundert Obstsorten erwähnt. Der deutsche Obstbau entwickelte sich im 15. und 16. Jahrhundert schon ganz erfreulich, wie aus den ersten deutschen Schriften über Obstbau zu ersehen ist. Johann Bauhinus, geb. 1514 zu Basel, berichtet in seinem 1550 erschienenen Werke über den Obstbau in Württemberg, Baden und dem Elsafs, während Valerius Cordus, geb. 1515 in Hessen, in seinem 1563 erschienenen Werke den Obstbau in Hessen und Mitteldeutschland beschreibt. Der Obstbau stand zu jener Zeit bei uns in hohem Ansehen und unter kräftigem, gesetzlichem Schutze. Hohe Strafe drohte dem Baumfrevler; ja er verlor oft gar seine rechte Hand, wenn er beim Abhauen eines Obstbaumes erwischt wurde. Einsichtsvolle deutsche Fürsten förderten den Obstbau nach Kräften in ihren Ländern. In Württemberg legten Graf Eberhard im Barte und Herzog Christoph (1550—1568) den Grund zu dem noch heute daselbst blühenden Obstbaue. Ebenso förderte der Kurfürst August von Sachsen den Obstbau in seinem Lande ungemein. Er pflanzte in Gemeinschaft mit seiner Gemahlin Anna oft eigenhändig Obstbäume und schrieb im Jahre 1555 »Das Künstliche Obstgartenbüchlein«. Auch erliefs er ein Gesetz, wonach jedes junge Ehepaar mindestens 2 Obstbäume pflanzen mufste. Auch in Frankreich entwickelte sich der Obstbau schon frühzeitig. Ums Jahr 1600 erschien ein Werk von Olivier de Serres, »dem Vater des Landbaues in Frankreich«, in welchem er 46 Äpfel- und 69 Birnensorten beschreibt. Perkinson war der erste Engländer, welcher um dieselbe Zeit eine Obstbauschrift herausgab, die 57 Äpfel-, 64 Birnen-, 62 Pflaumen- und 33 Kirschensorten enthielt.

Durch den 30jährigen Krieg (1618 bis 1648) wurde der Obstbau in Deutschland fast wieder vernichtet. Ganze Länderstriche wurden verheert, die Einwohner getötet, Gärten und Felder verwüstet, die Obstbäume niedergeschlagen und an den Lagerfeuern wilder Kriegeshorden verbrannt. Erst als die zerstörten Hütten wieder aufgebaut wurden, pflanzte man auch wieder Obstbäume; aber nur langsam konnte sich der Obstbau in dem verwüsteten Lande wieder ausbreiten. Hervorragende deutsche Fürsten nahmen sich des Obstbaues auch zu jener Zeit wieder an und suchten ihn zu fördern. — Der grofse Kurfürst Friedrich Wilhelm (1640—1688) ordnete in seinem Lande an, dafs jedes neuvermählte Paar 6 Obstbäume pflanzen mufste. In Baden sorgte der edle Markgraf Karl Friedrich (1746—1811) durch musterhafte Obstanlagen auf seinen Gütern und in den Gemeinden für wirksame Förderung des Obst- und Gartenbaues. Seinem Beispiele folgte auch der, sonst Pracht und Luxus liebende Herzog Karl Eugen in Württemberg (1744—1793). Er liefs umfangreiche Baumschulen anlegen und daraus zahlreiche Obstbäumchen an Landleute und Gartenbesitzer unentgeltlich abgeben. Im nördlichen und östlichen Teile Deutschlands hatte der Obstbau nicht so schnelle Fortschritte machen können. Durch den 7jährigen Krieg (1756—1763) ging er sogar wieder zurück. Nach Beendigung des Krieges aber war der König Friedrich d. Gr. bestrebt, seinem wirtschaftlich geschwächten Lande wieder aufzuhelfen und die durch den Krieg entstandenen Schäden wieder zu heilen. Bei seinem Lieblingsschlosse Sanssouci pflegte er den Anbau feinerer Obstsorten und liefs in den terrassenförmig angelegten Gärten Spaliermauern aufrichten,

um Pfirsiche, Aprikosen und edlen Wein daran ziehen zu können. In den östlichen Provinzen legte er zahlreiehe Ackerbaukolonien an, befahl den Anbau der Kartoffel und die Anlage gröfserer Obstpflanzungen.

Regelmäfsiger und günstiger hatte sich inzwischen der Obstbau in Frankreich weiter entwickeln können; eine umfangreiche Literatur war die Folge davon. Zur Zeit Ludwigs XIV. gab der berühmte Obstzüchter Quintinye, »der Vater der Pomologie«, 1670 ein Werk heraus, das 60 Äpfel- und 164 Birnensorten beschrieb. Von Frankreich aus fand der Obstbau Eingang in Holland. Knoop beschrieb daselbst 1760 ziemlich ausführlich die in ganz Europa damals bekannten Obstsorten.

Die Zeit von 1806—1813 war für den deutschen Obstbau insofern von günstigem Einflufs, als Napoleon I. vielfach Wege und Chausseen verbessern oder neu anlegen liefs, die dann zumeist mit Obstbäumen oder italienischen Pappeln bepflanzt wurden. Im 19. Jahrhundert nahm der deutsche Obstbau wieder einen erfreulichen Aufschwung. Nicht allein fürstliche Personen regten die weitere Förderung des Obstbaues an, sondern auch zahlreiche Männer aus dem Volke widmeten sich desselben mit grofsem Eifer. Es erschienen von tüchtigen deutschen Pomologen zahlreiche, gediegene Obstbauschriften, die gegenwärtig noch als Muster auch in aufserdeutschen Ländern angesehen werden. Die hervorragendsten davon sind:

Sickler, Joh. Volkmar geb. 1742 zu Günthersleben, starb am 31. März 1820 als Pfarrer in Kleinfahnern b. Gotha. Er schrieb seinen »Teutschen Obstgärtner« (Weimar 1794 bis 1804, 22 Bde.) und brachte damit ein geordnetes System in die deutsche Pomologie. — Christ schrieb ein Handbuch der Obstbaumzucht 1797—1804 und ein Pomologisches Handwörterbuch 1802. — Diel, Aug. Friedr. Adrian geb. den 4. Febr. 1756 zu Gladenbach, war Brunnenarzt zu Ems und starb daselbst am 21. April 1839. Er lieferte eine »Systemat. Beschreibung der Obstsorten« (Frankfurt a. M. 1799—1821, 26 Hefte), »Kernobstsorten« (Stuttgart 1821—32, 6 Bde.), »Obstsorten Deutschlands« (Frankfurt a. M. 1818, Fortsetzg. Leipzig 1829—33). — Dittrich, Joh. Georg geb. d. 11. April 1783 zu Gotha, starb als Hofküchenmeister daselbst am 10. März 1842. Er schrieb ein »System. Handbuch der Obstkunde« (Jena 1835—42, 3 Bde.) und betonte darin besonders die Anzucht kräftiger Obstbäume mit Hilfe des Rückschnittes. (Dittrichsche Methode.) Im Jahre 1819 erschien das System der Kirschen vom Freiherrn Truchsefs v. Wetzhausen und 1838 »Klassifikation der Pflaumensorten von Liegel«. — Medizinalrat Jahn in Meiningen (gest. 1867) war beteiligt an der Herausgabe d. »Illustr. Handbuches der Obstkunde«. — Oberdieck, Joh. Georg Konrad geb. d. 30. Aug. 1794 zu Wilkenburg b. Hannover, war zuletzt Superintendent in Jeinsen und starb am 24. Febr. 1880 zu Herzberg a. Harz. Seine bedeutendste Schrift war aufser der Beteiligung am Illustr. Handbuch der Obstkunde »Deutschlands beste Obstsorten« (Leipzig 1881). — Lucas, Dr. Friedrich Eduard geb. den 19. Juli 1816 zu Erfurt, gründete 1860 zu Reutlingen das erste pomologische Institut in Deutschland, war 1860—77 Geschäftsführer des deutschen Pomologenvereins und starb am 24. Juli 1882 zu Reutlingen. Unter seinen vielen Obstbauschriften sind die bedeutendsten: »Die Lehre vom Obstbau« (Stuttgart 1886, 7. Aufl.), »Auswahl wertvoller Obstsorten« (Ravensburg 1871, 4 Bde.), »Die Lehre vom Baumschnitt« (Stuttgart 1884, 5. Aufl.), »Handbuch der Obstkultur« (Stuttgart 1887, 2. Aufl.). Mit Oberdieck und Jahn zusammen gab er das »Illustr. Handbuch der Obstkunde« heraus (Stuttgart und Ravensburg 1858—75, 8 Bde. und 1 Ergänzungsband von Lauche); seit 1855 »die Illustr. Monatshefte«, seit 1865 die »Pomologische Monatshefte«. — Lauche, Wilhelm geb. den 21. Mai 1827 zu Gartow in Hannover, starb als Kgl. Garteninspektor und Direktor der Kgl. Gärtnerlehranstalt zu Potsdam am 12. Sept. 1883. Er schrieb: »Deutsche Pomologie« (Berlin 1879—84, 6 Bde.), »Handbuch des Obstbaues« (Berlin 1881) und den Ergänzungsband zum Illustr. Handbuch der Obstkunde (Berlin 1883). — Jäger, Hermann geb. den 7. Okt. 1815 zu Münchenbernsdorf b. Gera, starb als Grofsherzogl. Garteninspektor am 5. Januar 1890 in Eisenach. Seine bedeutendsten Werke über Obstbau sind: »Der Obstbau« 1862, »Der Obstbaumschnitt« 1867, »Die Baumschule« 1868. — Engelbrecht, Dr. Theodor, geb. d. 18. Jan. 1813 auf dem Gute Monplaisir bei Braunschweig, gest. d. 4. Aug. 1892 in Braunschweig, war 1880—89 erster Vorsitzender des Deutschen Pomologenvereins und schrieb ein vorzügliches Werk über »Deutschlands Äpfelsorten« (Braunschweig, Vieweg, 1889).

Von den gegenwärtig noch lebenden deutschen Pomologen sind zu erwähnen:

Gaucher, N., Gartenbaudirektor in Stuttgart (»Handbuch der Obstkultur«, Berlin, Parey, 1896, 2. Aufl.). — Lucas, Friedr., Direktor des Pomolog. Institutes zu Reutlingen, Geschäftsführer des deutschen Pomologenvereins (»Die wertvollsten Äpfel- und Birnensorten«, Reutlingen 1893, 2 Bde.). — Göthe, R., Direktor des Pomolog. Institutes Geisenheim a. Rh. (»Die wichtigsten deutschen Kernobstsorten«, Gera u. Berlin 1894). — Mathieu, C., Gartenbaudirektor in Charlottenburg (»Nomenclator pomologicus« 1889). — Hartwig, J., Garteninspektor

in Weimar (»Handbuch der Obstbaumzucht«, Weimar 1879). — Maurer, L., Garteninspektor in Jena (»Das Beerenobst« 1883) und viele andere.

Wesentlich wurde der deutsche Obstbau noch gefördert durch den deutschen Pomologenverein, welcher am 4. Oktober 1860 gegründet wurde. Derselbe zählt gegenwärtig 1500 Mitglieder, unter denen sich zahlreiche Obst- und Gartenbauvereine befinden. Mit der, alle 3 Jahre stattfindenden Hauptversammlung ist jedesmal eine gröfsere Obstausstellung verbunden. Zahlreiche Ortsvereine haben sich ebenfalls die Förderung des einheimischen Obstbaues zur Aufgabe gestellt; ebenso sind verschiedene Gärtnerlehranstalten und pomologische Institute in gleichem Sinne tätig. Die bedeutendsten davon befinden sich in Reutlingen, Geisenheim a. Rh., Potsdam, Proskau i. Schl., Friedberg i. Hessen, Grafenburg bei Brumath i. Elsafs, Köln, Hohenheim, Stuttgart, Köstritz i. Thür. Über den Schutz, den der Obst- und Weinbau gegenwärtig bei uns in Deutschland geniefst, sprechen sich die deutschen Reichsgesetze näher aus und zwar das Strafgesetzbuch des deutschen Reiches vom 1. Jan. 1872 in § 303, § 242 und § 368 Ziff. 1, 2 und 9; das Bürgerliche Gesetzbuch vom 1. Jan. 1900 in § 910, § 911 und § 923.

Zur weiteren Förderung des Obstbaues, insbesondere durch lohnende Obstverwertung und lebhaften Obsthandel sind neuerdings in vielen deutschen Städten Obstmärkte errichtet und Obstverwertungsgenossenschaften gegründet worden, so z. B. in Berlin, Frankfurt a. M., Hamburg, Gotha u. a. O. Die Regierungen der deutschen Staaten sind ebenfalls bemüht, den deutschen Obstbau zu heben durch Gründung von staatlichen Baumschulen und durch Einführung des obstbaumkundlichen Unterrichts in den Volksschulen. Aber trotz des nicht unbedeutenden Obstbaues in Deutschland genügt er dem Bedarfe des deutschen Volkes doch nicht; vielmehr mufs, je nach dem Ausfall der Ernte, alljährlich noch für 50 bis 80 Millionen Mark frisches und gedörrtes Obst aus dem Auslande, besonders aus der Schweiz, Österreich-Ungarn und neuerdings aus Amerika eingeführt werden.

2. Lehrstoff. Die Obstbaumkunde umfafst die Lehre von der Anzucht der Obstbäume, die Lehre von der Pflanzung und Pflege derselben, die Lehre von der Sortenkunde und die Lehre von der Obstverwertung.

3. Betrieb im Schulgarten. a) Die Anzucht der Obstbäume. Die Baumschule bildet den wichtigsten Teil des Schulgartens. Sie verlangt eine freie, sonnige Lage, da man in einem schattigen Winkel keine Obstbäume ziehen kann. Hinsichtlich des Bodens mufs man sich wohl meist mit den gegebenen Verhältnissen abfinden. Doch kann man geringwertigen Boden durch geeignete Mafsnahmen und Zusätze jederzeit verbessern. Hat man aber die Wahl, so gibt man einem milden, etwas sandigen Lehmboden den Vorzug. Die Gröfse der Baumschule richtet sich nach dem vorhandenen Areal und nach der Schülerzahl, die darin unterrichtet werden soll; doch sollte selbst eine kleine Schulbaumschule nicht unter 2 a betragen. Ist eine besondere Umzäunung nötig, so ist dieselbe hasendicht herzustellen; am vorteilhaftesten verwendet man hierzu einen Holzzaun, dessen Stangen oder Latten 4—5 cm im Lichten genagelt sind. Die Höhe des Zaunes sollte nicht unter $1^1/_2$ m betragen. Das zur Baumschule ausgewählte Land ist bis zu $^3/_4$ m Tiefe zu rigolen. Dabei müssen etwaige Steine entfernt, die Erdschichten gut durcheinander gemischt und der Boden durch Zusatz von Komposterde, sandigem Teichschlamm, verrottetem Dünger, Thomasmehl und gelöschtem Kalk verbessert werden. Diese Arbeiten sind am besten im Herbst auszuführen. Die Einteilung des Landes in Quartiere, insbesondere die Anzahl und Gröfse derselben, richtet sich nach der Gröfse und Form des gegebenen Grundstücks. Selbst eine kleine Schulbaumschule sollte der bessern Übersicht wegen mindestens 4 solche Quartiere aufzuweisen haben, von denen man eins für Äpfel, das zweite für Birnen, das dritte für Kirschen und Zwetschen und das letzte für Zwerg- und Beerenobst bestimmt. Ausnahmsweise könnte man das letztere auch auf sog. Rabatten unterbringen. Da die Wege in einer Schulbaumschule gewöhnlich von einer gröfseren Schülerzahl benutzt wer-

den, so darf man dieselben nicht zu schmal anlegen. Sie erfordern ungefähr ein Viertel der Gesamtfläche. Den Hauptweg macht man 1 bis $1^1/_2$ m und die Seitenwege $^3/_4$ bis 1 m breit. Die Wege sind entweder mit klarem Kies zu beschütten oder als Rasenwege beizubehalten. Die Quartiere werden sodann in Beete eingeteilt, von denen jedes ungefähr 1,20 m breit gemacht wird. Zwischen je 2 Beeten bleibt noch ein 25 cm breiter Steig frei, der den ungehinderten Durchgang zwischen den Beeten gestattet. Mindestens zwei Beete und zwar diejenigen, welche besonders warm und sonnig gelegen und vor kalten Winden einigermaſsen geschützt sind, bestimmt man zu Saatbeeten, die man abwechselnd in Benutzung nimmt. Aussat der Kerne: Die Obstkerne läſst man durch die Schulkinder sammeln, um auch hierdurch das Interesse für den Obstbau wach zu erhalten. Die gesammelten Kerne werden abgewaschen, getrocknet und dann in einem, mit feuchtem Sand gefüllten Topfe aufbewahrt. Die kräftigsten Wildlinge erhält man aber aus den Kernen von Holzäpfeln, Holzbirnen und harten Mostobstsorten; die Kerne der feinen Äpfel und Birnen geben in der Regel schwächere Stämmchen. Die Aussaat erfolgt entweder im Herbst, wenn die Baumschule so liegt, daſs Mäusefraſs nicht zu befürchten ist; oder im Frühjahre, nachdem man die Obstkerne den Winter über in feuchtem Sand im Keller, ebenfalls gegen die Mäuse geschützt, aufbewahrt hat. Anfangs März bringt man dann die Kerne in ein wärmeres Zimmer, hält sie etwas feuchter und läſst sie vorkeimen (»stratifizieren«). Man schreitet zur Aussat, sobald die weiſsen Keime die braune Schale durchbrechen. Das Saatbeet wird zuvor gut umgegraben und geebnet. Schwerer Boden wird dabei durch Zugabe von Sand oder Komposterde mürbe und locker gemacht. Frischen Stalldünger darf das Saatbeet nicht erhalten. Die Aussaat erfolgt in Reihen, etwa 3 Reihen auf ein gewöhnliches Beet. Die Kerne werden nur 2 cm tief gelegt und mit lockerer Erde zugedeckt. Das Beet wird bei trockenem Wetter, besonders im Frühjahre öfters begossen, sowie durch Auflegen von Moos oder kurzem Dünger gleichmäſsig feucht gehalten. Zwetschen- und Kirschensteine, sowie Walnüsse werden stets im Herbst gesät, nachdem man ihre harte Schale durch Einlegen in Jauche oder Kalkwasser etwas mürbe gemacht hat. Zur Aussaat von Süſskirschen verwendet man die Steine der Wald- oder Vogelkirsche, während Sauerkirschen meist durch Wurzelschöſslinge vermehrt werden. Hauszwetschen und Walnüsse pflanzen sich durch Samen so ziemlich rein und sortenecht fort, und da die Sämlinge in der Regel besser bewurzelt sind, so sind sie den Wurzelschöſslingen vorzuziehen. Verpflanzen der Wildlinge: Sobald die Obstkerne aufgegangen sind und das 3. Blatt erreicht haben, kann man sie schon in diesem krautartigen Zustande verstopfen (»pikieren«). Sie werden ausgehoben und in 15—20 cm Entfernung auf ein neues, gut vorbereitetes Beet gepflanzt, öfter angegossen und bis zum Anwachsen tagsüber beschattet. Im Herbst verpflanzt man sie nochmals. Sie werden beim Ausheben nach ihrer Stärke sortiert, dann die Pfahlwurzeln stark zurückgeschnitten. Auf ein 1,20 m breites Beet bringt man 3 Reihen in einem Abstande von 40 cm von der Mitte aus. Die Wildlinge pflanzt man im Verband innerhalb der Reihen 20 cm weit voneinander. Man hüte sich, die Stämmchen zu tief zu pflanzen; der Wurzelhals muſs mit der Erdoberfläche abschneiden. Das frisch bepflanzte Beet wird tüchtig angegossen, im Laufe des nächsten Sommers öfters gelockert und von Unkraut rein gehalten. Haben die Wildlinge Bleistiftsstärke erreicht und besitzen sie im Juli und August reichlich Saft, so kann man schon zum Veredeln schreiten. Sind sie noch nicht kräftig genug, so muſs man noch ein Jahr warten. Die Veredelung der Wildlinge: Zwei- und dreijährige Kernobstwildlinge werden im Juli und August möglichst tief am Stamme okuliert. Mit scharfem Messer schneidet man an der Okulierstelle zuerst einen Querschnitt und von der Mitte desselben abwärts einen Längsschnitt (sog. T-schnitt), löst die Schale zu beiden Seiten etwas, setzt das Edelauge ein und verbindet die Wunde mit Bast. Junge Birnwildlinge nehmen die Okulation besonders gern an. Diejenigen Wildlinge, welche die Okulation nicht angenommen haben, werden im näch-

sten Frühjahre kopuliert; am besten gelingt dies bei den Apfelwildlingen. Beim Kopulieren schneidet man den Wildling und das 3 Augen lange Edelreis, die beide annähernd von gleicher Stärke sein müssen, schräg durch; drückt beide Schnittflächen, die gut aufeinander passen müssen, fest zusammen; umwickelt die Veredelungsstelle mit Bast und bestreicht sie zuletzt mit Baumwachs. Auch das Kopulieren mit Gegenzungen wird oft angewendet und liefert beim Veredeln in Kronenhöhe gute Erfolge. Nimmt ein Wildling auch die Kopulation nicht an, dann veredelt man ihn ein Jahr später durch Pfropfen in die Schale. Dabei wird er tief an der Veredelungsstelle durchschnitten, die ebene Schnittfläche geglättet und durch einen Längsschnitt die Schale etwas gelöst. Das zuvor auf 3 Augen Länge mit einem Sattel und unten keilförmig zugeschnittene Edelreis wird dann hinter die gelöste Rinde eingesetzt, die Wunde mit Bast verbunden und mit Baumwachs verstrichen. Eine besondere Art ist das Geifsfufspfropfen; doch wird dasselbe, ebenso wie das Pfropfen in den Spalt heutzutage weniger in Anwendung gebracht. Die Edelreiser zum Kopulieren und Pfropfen mufs man im Januar von gesunden, reichtragenden Mutterbäumen schneiden und bis zur Veredelungszeit schattig aufbewahren, so dafs sie bis dahin weder eintrocknen noch austreiben. Das Anbinden der Edeltriebe an allen neu veredelten Stämmchen darf nicht vergessen werden. Bei solchen Obstsorten, welche schwach wachsen, oder in der Baumschule keine schönen, geraden Stämme liefern, wendet man die sog. Zwischen- oder Doppelveredelung an, d. h. man okuliert auf den Wildling eine stark treibende Sorte (Charlamowsky, Wintergoldparmäne, Landsberger Reinette usw. oder Normänn. Cider, Barons-Kalomas-, Petersbirne usw.) und veredelt dann darauf in Kronenhöhe durch Okulieren oder Kopulieren die gewünschte, schwachwachsende Sorte. Zwetschen, Pflaumen und Kirschen werden meist in Kronenhöhe okuliert oder kopuliert. Hat man viel zu veredeln, so nimmt man mitunter auch zur sog. Hand- oder Winterveredelung seine Zuflucht, indem man die, im Herbst ausgehobenen Wildlinge im Laufe des Winters über dem Wurzelhalse kopuliert, anplattet oder anschäftet, im frostfreien Raume überwintert und dann im Frühjahre bis über die Veredelungsstelle einpflanzt. Dies Verfahren ist besonders für Äpfel, sowohl für Hochstamm als auch für Zwergformen zu empfehlen. Verpflanzen der Edelstämme: Ein Jahr nach der Veredelung müssen die Edelstämmchen, mit Ausnahme der in die Krone veredelten, nochmals verpflanzt werden, damit eine reichere Bewurzelung erzielt wird. Auf ein 1,20 m breites Beet pflanzt man 3 Reihen, 40 cm weit voneinander entfernt und die Stämmchen im Verband 60—75 cm weit innerhalb der Reihen. Will man bald verkaufsfähige Stämmchen erzielen, so pflanzt man nur 2 Reihen auf ein Beet und die Stämmchen noch etwas weiter voneinander entfernt. Wurzeln und Gipfeltrieb werden beim Verpflanzen etwas zurückgeschnitten. Die Einordnung der Edelstämme geschieht am zweckmäfsigsten so, dafs in einer Reihe nur ein und dieselbe Sorte steht, die dann durch ein dauerhaftes Namenschild gekennzeichnet und mit Angabe der Beetnummer ins Grundbuch eingetragen wird. Anzucht der Hochstämme: Die Edelstämmchen läfst man im Laufe des Sommers ungehindert wachsen und sorgt nur für öfteres Lockern und Reinhalten des Bodens. Im Herbst stutzt man dann die Seitenzweige auf 5 cm lange Stumpfe ein, wodurch ein schnelleres Wachstum des Stammes in die Dicke bewirkt wird. Im nächsten Frühjahre prüft man die Bäumchen auf ihr Längenwachstum. Stehen dieselben in kräftigem Boden, sind es starktriebige Sorten und machen dieselben viele Seitenzweige, so kann ein Rückschnitt des Gipfeltriebes unterbleiben. Trifft dies aber nicht zu, so ist ein mäfsiger Rückschnitt um etwa ein Drittel des letzten Jahrestriebes in jedem Frühjahre geboten. (Dittrichsche Methode.) Der Rückschnitt darf aber nur über einem nach oben gerichteten Auge ausgeführt werden; auch mufs man jedes Jahr mit der Stellung des obersten Auges wechseln, um eine gerade Stammverlängerung zu erhalten. Der in jedem Jahre nach dem Rückschnitte neu austreibende Gipfeltrieb mufs, wenn er 10 bis 12 cm lang geworden ist, an einem Zapfen, der beim Rückschnitt über dem letzten Auge noch stehen blieb, angeheftet werden. Beim Einstutzen der Seitenzweige

im Herbste werden vom zweiten Jahre ab die stärksten Seitenaststumpfe von unten auf nach und nach glatt weggeschnitten. Der Kronenschnitt: Nachdem die Edelstämme im 3., 4. oder 5. Jahre nach der Veredelung die Höhe von 2 m und genügende Stärke erreicht haben, schneidet man im Frühjahre alle noch vorhandenen Seitenäste glatt weg und sucht in Kronenhöhe von etwa 1,80 m, bei Halbstämmen in Höhe von 1,50 m 5 schöne, kräftige und gut gestellte Augen aus, welche das Kronengerüste (4 Seitenäste und 1 Gipfeltrieb) des jungen Baumes bilden sollen. Alle übrigen Augen werden durch Abkneipen beseitigt, so dafs nur die 5 gewählten zum Austrieb gelangen und die gewünschte Baumkrone liefern. Im folgenden Jahre ist der Hochstamm fertig gezogen und kann zum Pflanzen abgegeben werden. Baumpfähle sollte man zur Anzucht der Stämme in der Baumschule niemals verwenden, weil sich die Bäumchen daran wund reiben. Nimmt ein Gipfeltrieb nach dem Kronenschnitt oder sonst nicht von selbst die gewünschte Richtung, so kann man ihn allenfalls solange als es nötig ist, an ein Stäbchen anbinden. Schwachwachsende Bäumchen — und solche gibt es in jeder Baumschule, erzieht man am zweckmäfsigsten zu Halbstämmen oder insofern es früh- und reichtragende Sorten sind, zu Pyramiden. Anzucht der Zwergobstbäumchen: Die Zwergobstbäumchen unterscheiden sich von den Hochstämmen durch ihren schwachen, gedrungenen Wuchs. Denselben erzielt man durch passende, strauchartig wachsende Zwergunterlage. Äpfel, die zu Spalier oder Pyramiden bestimmt sind, veredelt man auf Splittapfel (Doucin), Cordons und Topfobst auf Paradiesapfel. Birnen werden zu allen Zwergformen zumeist auf Quitte veredelt. Ein Jahr nach der Veredelung, die bei Zwergobst stets auf den Wurzelhals erfolgen mufs, schneidet man den Trieb auf 40 cm Länge zurück und bildet im Laufe des zweiten Jahres die aus 4 bis 5 Seitenästen bestehende erste Astserie. Im nächsten Jahre bildet man 30 cm über der ersten die zweite Serie, wenn das Bäumchen hinreichenden Trieb besitzt. Ist dies nicht der Fall, so schneidet man im Frühjahre den Gipfeltrieb tief zurück, um bis zum nächsten Jahre einen kräftigen Trieb in der erforderlichen Höhe von 30—40 cm zu erhalten. So baut man das Kronengerüst der Zwergpyramide nach und nach auf. Bei Spalier- und Verrierpalmetten werden die einzelnen Etagen ebenfalls in einer Entfernung von ungefähr 30 cm übereinander mit Hilfe von Draht- und Lattengestellen oder Bambusstäben in der Baumschule herangebildet, Kordons an Drähten gezogen. Zu Zwergobst bestimmt man nur grofsfrüchtige, früh- und reichtragende Sorten. (Siehe Sortenkunde!) Zwergstämmige Zwetschen und Pflaumen veredelt man auf Haferpflaume und Schwarzdorn; Pfirsiche und Aprikosen auf deren Sämlinge, Mirabolane und Zwetschenunterlage; Zwergkirschen auf Weichsel oder man gewinnt sie aus Ausläufern. Die Beerenobststräucher und den edlen Wein vermehrt man durch Ableger und durch Stecklinge.

b) Vom Pflanzen der Obstbäume. Sollen gröfsere Obstpflanzungen angelegt werden, so ist es zunächst notwendig, durch Abstecken der Entfernungen sich einen Plan für den Baumsatz zurecht zu machen. Äpfel- und Birnbäume pflanzt man im allgemeinen 10 m, Walnufsbäume 12 m, Kirschbäume 8 m und Zwetschenbäume 6 m weit voneinander und zwar die Reihen sowohl, als auch die Bäume unter sich innerhalb der Reihen. Am vorteilhaftesten pflanzt man die Bäume im Verband. Zieht man es nicht vor, das ganze Grundstück zu rigolen oder mit Hilfe des Dampfpfluges 75—80 cm tief umzupflügen, wobei der Boden durch Beigabe von Kalk oder Kompost möglichst zu verbessern ist, so mufs man wenigstens hinreichend grofse Pflanzgruben von mindestens 1 m Länge und Breite und $^1/_2$ bis $^3/_4$ m Tiefe ausheben. In trockenen Böden und in warmen Lagen pflanzt man die Bäume im Herbst; in feuchtem Boden und kalter Lage ist die Frühjahrspflanzung besser. Die Pflanzgruben werden ein Vierteljahr vor der Pflanzung ausgehoben, die Baumpfähle, die geschält sein müssen und nicht bis in die Krone hineinreichen dürfen, werden eingeschlagen und dann werden die Gruben mit gemischter Pflanzerde, die man durch Zusatz von Kompost, Kalk und Thomasmehl verbessert hat, voll gefüllt. Unmittel-

bar vor dem Pflanzen wird der junge Baum an Wurzeln und Krone beschnitten. Alles Beschädigte an den Wurzeln wird glatt weggeschnitten; die Schnittflächen müssen nach unten gerichtet sein; alle Faserwurzeln sind möglichst zu schonen. Die Kronenäste schneidet man ungefähr um ein Drittel ihrer Länge zurück, das letzte Auge nach aufsen stehend; der Gipfeltrieb wird 25—30 cm höher geschnitten als die Seitenäste. Bei Herbstpflanzung schneidet man die Krone erst im nächsten Frühjahre. Beim Pflanzen mufs man die Wurzeln möglichst flach ausbreiten und die Zwischenräume gut mit Erde ausfüllen. Dann schüttet man ringsum soviel Pflanzerde an, dafs ein kleiner Hügel um den Baum herum gebildet wird. Vor allen Dingen darf man die Obstbäume nicht zu tief pflanzen. Der Wurzelhals mufs etwa 10 cm höher gestellt werden als die Erdoberfläche; wenn sich dann das lockere Erdreich und mit ihm der Baum gesetzt hat, so mufs der Wurzelhals mit dem Erdboden gleich hoch stehen. Der frisch gepflanzte Baum wird tüchtig angegossen und mit einigen Weidenruten zunächst nur locker angebunden. In feuchtem Boden pflanzt man die Bäume auf Hügel. An Berghängen und Böschungen pflanzt man ausschliefslich Halbstämme. Pflanzt man Obstbäume auf solchen Stellen, wo schon welche gestanden haben, so mufs man die Erde in den Pflanzgruben vollständig erneuern und mit der Obstart wechseln.

c) Von der Pflege der Obstbäume. Der Baumschnitt: In den ersten 5 bis 6 Jahren nach der Pflanzung mufs der junge Obstbaum noch regelmäfsig jedes Frühjahr beschnitten werden, damit er eine schöne, regelmäfsige Krone erhält. Die Seitenäste werden jedesmal um etwa ein Drittel ihres letzten Jahrestriebes gekürzt; Endauge nach aufsen, Gipfeltrieb 25—30 cm höher; alle 4 Seitenäste in derselben Astserie ziemlich gleich lang. Im 2. oder 3. Jahre nach der Pflanzung bildet man ungefähr 60 cm über der ersten Astserie die zweite, dann die dritte u. s. f. Die dazwischen stehenden Äste innerhalb der 60 cm weiten Entfernung werden entfernt. Die Zweige an den Seitenästen werden so geschnitten, dafs die untern länger sind als die obern, so dafs jeder Ast für sich wieder eine Pyramide bildet. Die zweckmäfsigste Kronenform für den Hochstamm ist die pyramidale, weil Sturm und Wetter derselben nicht soviel Schaden zufügen können, als der Kelch- oder Kesselform. Ein schöner, in seinen Quirlen gleichmäfsig gewachsener Christbaum ist die Idealform für einen hochstämmigen Obstbaum. Da dieser Schnitt bei günstigem Wetter auch schon im Winter ausgeführt werden kann, so nennt man ihn den Winterschnitt. Derselbe hat den Zweck, an jungen Bäumen eine schöne Kronenform zu erziehen und das Holzwachstum des Baumes zu fördern. Bei älteren Obstbäumen beschränkt sich der Winterschnitt auf das Ausputzen (»Auslichten«) der Krone; er beseitigt die sich kreuzenden Äste, dürr gewordenes oder zu dicht stehendes Holz, Wasser- und Wurzelschossen u. dergl. mehr. Der Sommerschnitt wird vom Mai bis August in etwa vierwöchentlichen Pausen vorzugsweise an Spalier- und Zwergbäumen, zuweilen aber auch an jungen Hochstämmen ausgeführt. Er besteht darin, dafs man die Astspitzen und Seitenzweige, deren diesjähriger Trieb mehr als 10—12 cm beträgt, bis auf 6 bis 8 Blätter, die stehen bleiben, entspitzt und zwar durch Abkneipen solange der Trieb noch weich ist, durch Brechen über dem Messerrücken oder durch Einwärtsdrehen der Spitze, wenn der Trieb schon verholzt sein sollte. Treibt das obere Auge im Laufe des Sommers wieder aus, so wird der neue Trieb nach dem 2. Blatte wieder entspitzt; dies wird so oft als es sich nötig macht wiederholt und bis Anfang August fortgesetzt. — Im Herbst schneidet man dann die noch nicht verholzten Triebspitzen bis aufs nächste kräftige, nach auswärts gestellte Auge zurück. Alle nach innen wachsenden Zweige werden auf Astring geschnitten. Der Gipfeltrieb bleibt aber im Laufe des Sommers unbeschnitten; erst im Frühjahre setzt man ihn bis dahin zurück, wo eine neue Astserie gebildet werden soll. Die Entfernung der einzelnen Astserien soll bei Spalier- und Zwergobstbäumen ungefähr 30 cm betragen. Der Sommerschnitt ist je nach Sorte, Standort und Wachstum des Baumes zu individualisieren, bald kürzer, bald länger auszuführen und kann bei schwächlichem Wachstum auch ganz unterbleiben. Er

fördert die frühe Tragbarkeit der Bäume und ist besonders bei Spalier- und Zwergobstbäumen nötig, damit diese in Form und Fruchtbarkeit erhalten werden. Weinspaliere schneidet man im Sommer und Herbst; ein Beschneiden im Frühjahre vermeidet man deshalb, weil der Weinstock beim Frühjahrsschnitt zu sehr »blutet«. Kurz vor der Blüte werden die Tragreben 2 Blätter über der letzten Traube gekürzt. Der aus den Blattwinkeln im Laufe des Sommers hervorbrechende Geiz wird bis auf 1 Auge entfernt; Ende August werden alle Zuchtreben auf 12—15 Augen geschnitten, damit das Holz bis zum Herbst besser ausreift. Beim Herbstschnitt werden die Tragreben gleich nach der Lese entfernt, schwächere Reben auf 5—6 Augen zu Schenkel und ganz kurze auf 2 bis 3 Augen zu Zapfen geschnitten. Im Winter kann man den Weinstock niederlegen und mit einer leichten Decke versehen. Baumdüngung: Die Hauptnährstoffe, die ein Obstbaum zum Wachstum und zur Fruchtbildung braucht, sind Stickstoff, Kali, Kalk und Phosphorsäure. Auf 1 qm Bodenfläche rechnet man bei Volldüngung ca. 50 g Thomasmehl, 40 g Chilisalpeter, 30 g 40 prozent. Kalidüngesalz und je nach dem Kalkgehalt des Bodens 50—100 g Kalk. Ein mittelgroſser Baum mit ungefähr 20 qm Bodenfläche braucht demnach alljährlich als Volldüngung 1000 g. Thomasmehl, 800 g Chilisalpeter, 600 g 40 prozent. Kalidüngsalz und 1000 bis 2000 g Kalk. Ein Zwergbaum braucht nur $^1/_3$ bis $^1/_2$ dieser Mengen. Anstatt im Chilisalpeter, kann man den Stickstoff auch in Form von Stalldünger, Komposterde oder Jauche — freilich in entsprechend höherer Menge — geben. Das Kali gibt man als Kainit, Karlanit usw., am zweckmäſsigsten aber als 40 prozent. Kalidüngesalz. Die Phosphorsäure ist am wirksamsten im Superphosphat und im Thomasmehl. Der Kalk wirkt am besten als frischer Ätz- oder kohlensaurer Kalk in feinster Staubform (»Mehlkalk«). Fehlt es an einem dieser Dungstoffe im Boden, so nützen auch die übrigen nur wenig, denn sie kommen nicht zu entsprechender Wirkung. Nicht eine einseitige Düngung z. B. mit Jauche erzielt die erhoffte Wirkung, sondern einzig und allein die Volldüngung, bei welcher alle 4 Grundstoffe dem Obstbaume zugeführt werden. In manchen künstlichen Düngemitteln sind mitunter mehrere Dungstoffe zugleich enthalten. Die zweckmäſsigste Form der Baumdüngung ist die Untergrundsdüngung. Sie besteht darin, daſs man im Bereich der Kronentraufe mit einem Pfahl oder Locheisen Löcher in die Erde bohrt, oder einen Graben auswirft und dahinein die Dungstoffe bringt. Gedüngt kann zu jeder Zeit werden. Am schnellsten wirkt eine flüssige Düngung mit verdünnter Jauche, der man etwas Kalk, Holzasche, Geflügeldünger, Thomasmehl oder Superphosphat zusetzt, im Frühjahr und Sommer, besonders nach einem Regen gegeben. Die Trockendüngung wirkt langsamer; ihre Anwendung empfiehlt sich deshalb mehr für den Herbst und Winter. Die Baumscheibe ist wiederholt, besonders aber im Herbst aufzulockern und von Gras und Unkraut zu reinigen. Moos und Flechten, sowie abgestorbene Rindenschuppen sind von den Stämmen und Ästen abzubürsten und die Bäume im Herbst mit einem Kalkanstrich zu versehen oder mit feiner Kalkmilch zu bespritzen.

Baumkrankheiten: In ungünstigen Boden- und klimatischen Verhältnissen sind die Obstbäume mancherlei Krankheiten unterworfen, die um so nachteiliger einwirken, je schlechter die Bäume gepflegt werden. Am häufigsten treten Frostschäden in Form von Frostrissen, Frostplatten, Grind, Spitzendürre und Harzfluſs auf; vielfach haben dieselben auch Brand und Krebs zur Folge. Der aufmerksame Obstzüchter sucht die Krankheitsursachen zu erforschen und zu beseitigen und die Wunden zu heilen. Richtige Pflanzung, passende Sortenwahl, zweckmäſsige Düngung, Kalkzufuhr, Drainage, sorgfältiges Ausschneiden und Bestreichen der Wunden mit Baumsalbe oder Teer, Kalkanstrich, — überhaupt eine sorgsame Baumpflege — sind die geeignetsten Mittel, Baumkrankheiten zu verhüten und zu heilen. Obstschädlinge: Der Obstbaum gehört zu denjenigen Kulturpflanzen, welche von Schädlingen allerlei Art beständig heimgesucht werden. Seinen Holzkörper durchwühlen die Larven schädlicher Bohrkäfer; Hasen und Kaninchen benagen seine Schale; Schild-, Blatt- und Blutläuse saugen an Rinde und Blättern, während Maikäfer

und allerlei Raupen, besonders die schädlichen Spannraupen die Blätter seiner Zweige kahl fressen. Seine Blüten zerstört der gefährliche Apfelblütenstecher (»Brenner«) und seine lachenden Früchte werden von der Obstmade (Apfel- und Pflaumenwickler) »wurmig« gemacht, von Wespen und Ameisen benagt oder gar von Sperlingen, Staren und — Menschen gestohlen. Der fleifsige Obstzüchter führt gegen all' dieses Geschmeifs einen beständigen Abwehr- und Vernichtungskrieg, geht ihm mit Klebgürteln, Fanggläsern und Madenfallen zu Leibe, verfolgt es mit Seifenlauge, Tabakssaft, Karbolineum und Kupferkalkbrühe, womit er die Blätter bespritzt, wenn Ungeziefer oder schädliche Pilze sich darauf breit machen wollen. Diese Schutzmittel erweisen sich aber nur dann recht wirksam, wenn sie gemeinsam, von allen Obstzüchtern eines Ortes zugleich angewendet werden. Seine besten Freunde, die Singvögel, hegt der verständige Gartenbesitzer aufs sorgsamste; er baut ihnen Nistkästen und vergifst ihrer auch im kalten Winter nicht.

d) Sortenkunde. Im Laufe der Jahrhunderte sind eine unzählige Menge von Obstsorten entstanden, die aus Kernsaat, entweder durch Zufall oder durch künstliche Blütenbestäubung absichtlich gewonnen wurden. Man kennt gegenwärtig die Namen von etwa 3000 Äpfel-, 2500 Birnen-, 300 Kirschen-, 200 Pflaumen- und 150 Zwetschensorten, von denen aber manche wenig ertragreich oder im Geschmack ganz wertlos sind. Es ist daher für den praktischen Obstzüchter eine der wichtigsten Aufgaben, die besten und ertragreichsten Obstsorten kennen zu lernen und bei der Anpflanzung nur diejenigen auszuwählen, die für seine Lage, sein Klima und seine Bodenverhältnisse am besten passen. Es gibt keine Obstsorte, die überall gleich gut gedeiht; sondern jede macht eigene Ansprüche und zeigt sich unter verschiedenen Verhältnissen auch verschieden hinsichtlich ihrer Tragbarkeit, Widerstandsfähigkeit, Gröfse, Färbung und Schmackhaftigkeit der Früchte. Diejenigen Obstsorten, welche erfahrungsgemäfs in Deutschland am besten gedeihen, hat der deutsche Pomologenverein zu einem Normalsortimente zusammengestellt, welches gegenwärtig 53 Äpfel-, 55 Birnen-, 23 Kirschen-, 26 Pflaumen- und Zwetschen-, 16 Pfirsich-, 9 Aprikosen-, 26 Stachel- und 8 Johannisbeersorten umfafst. Allein für einen einzelnen Ort oder Bezirk ist dieses Sortiment noch viel zu umfangreich. Jeder Obstbauverein mufs für seine engere Heimat ein besonderes, kleines Lokalsortiment zusammenstellen und darauf sehen, dafs nur wenige aber bewährte Sorten vermehrt und weiter verbreitet werden. Um die geeignetsten Obstsorten für einen bestimmten Ort festzustellen, sind jahrzehntelange, sorgfältige Beobachtungen nötig, die bei der Obstblüte, Obsternte, bei Ausstellungen und mit Hilfe sog. »Stand- und Probebäume« gemacht werden müssen. Jeder Schulgarten sollte einige solcher Stand- und Probebäume aufzuweisen haben, um darauf weniger bekannte, oder neue Sorten prüfen und beobachten zu können. Obstneuheiten sind mit ganz besonderer Sorgfalt zu prüfen, ehe man ihre Anpflanzung empfiehlt; denn manche Züchter bedienen sich bei ihren Anpreisungen oft überschwänglicher Reklame. Bei Obstpflanzungen sind die früh- und reichtragenden Sorten zu allererst auszuwählen und zu allermeist zu berücksichtigen. Als solche können unter normalen Verhältnissen bezeichnet werden von Äpfeln:

a) für Hochstamm:

Sommeräpfel: Weifser Klarapfel, Pfirsichroter Sommerapfel, Charlamowsky.

Herbstäpfel: Gravensteiner, Kaiser Alexander, Roter Herbstkalvill, Goldgelbe und Graue Reinette, Boiken, Danziger Kantapfel.

Winteräpfel: Wintergoldparmäne, Baumanns-, Landsberger-, Harberts-, Kasseler-, Pariser Rambour-Reinette, Goldreinette von Blenheim, Reders- und Cox Orange-Reinette, Schöner v. Boskoop, Geflammter Kardinal, Edelborsdorfer, Purpurroter Cousinot, Königl. Kurzstiel, Winter-Himbeer-, Kleiner Herren-, Taffet-, Grüner Fürsten-, Prinzen,- Grofser Bohnen,- Roter Eiser,- Roter Trierscher Weinapfel, Parkers und Ribstons Pepping, Gelber und Roter Stettiner.

b) für Zwergbäume und Spaliere:

Sommeräpfel: Weifser Klarapfel, Pfirsichroter Sommerapfel, Charlamowsky.

Herbstäpfel: Lord Suffield, Lord Grosvenor, Manks Gold- (»Evaapfel«), Hagedorn-, Cellini, Cox Pomona, Kaiser

Alexander, Königinapfel, Durchsichtiger v. Croncels, Langtons Sondergleichen.

Winteräpfel: Weiſser Winter-Kalvill, Aderslebener Kalvill, Kalvill Qullins und St. Saveur, Groſsherzog Friedrich v. Baden, Fieſsers Erstling, Schöner v. Boskoop, Schöner v. Nordhausen, Himbeerapfel v. Holowaus, Minister Hammerstein, Gelber Bellefleur, Gelber Richard, Gelber Edelapfel, Ananas-, Baumanns-, Landsberger-, Orleans-, Pariser Rambour-Reinette, Goldreinette v. Blenheim, Cox u. Seeligs Orange-Reinette, Prinz Albert, Roter Winter-Tauben,- Neuer Berner Rosen-, Jubiläums-, Bismarckapfel.

Birnen a) für Hochstamm:

Sommerbirnen: Petersbirne, Magdalenenbirne, Kleine Muskateller, Bunte Juli- und Juli Dechantbirne.

Herbstbirnen: Gute Graue, Gute Luise v. Avranches, Neue Poiteau, Prinzessin Marianne, Amanlis-, Philipps-, Rettig-, Napoleons-, Kolomas Herbst-B. B. Esperens Herren-, Holländ. Feigenbirne, Kuhfuſs.

Winterbirnen: Blumenbachs-, Liegels-, Diels-, Forellen-, Barons-, Pastoren-, Grumbkower-, Winter Apothekerbirne, Köstliche v. Charneu, Regentin, Rote Bergamotte, Josefine v. Mecheln, Wildling v. Motte, Winternelis, Groſser Katzenkopf.

b) für Zwergbäume und Spaliere:

Sommerbirnen: Sparbirne, Römische Schmalzbirne (»Franz Madam«), Kongreſs-, Mortillets B. B., Marguerite Marillat, Frühe aus Trevoux, Dr. Jules Guyot.

Herbstbirnen: Williams Christ-, Gellerts-, v. Geerts-, Holzfarbige-, Weiſse Herbst-B. B. (Beurré blanc), Graue Herbst-B. B. (Beurré gris), Minister Lucius, Herzogin Elsa, Triumph v. Vienne, Herbstsylvester.

Winterbirnen: Forellenbirn, Direktor Hardy, Hofrats-, Pastoren-, Pitmastons-, Six-, Diels-, Clairgeaus-, Sterkmanns-, Konferenz-, Bacheliers-, v. Marums Flaschen-, Bosks. Flaschen-, Hardenponts Winter-, Vereins-, Rotgraue-, Winter-Dechantbirne, Herzogin v. Angoulême, Graf Moltke, König Karl v. Württemberg, Gute Luise v. Avranches, Alexandrine Douillard, Präsident Drouard, Marie Lusueur, Le Lectier, v. Tongre, Neue Fulvia, Madame Chaudy, Olivier de Serres, Schmelzende v. Thirriot, Mad. Levavasseur, Edelkrassane, Triumph v. Jodoigne, René Dunan, Geheimrat Müller, Prof. Bazin, Zephirine Gregoire.

Kirschen: Maiherzkirsche, Früheste der Mark, Kassins frühe Herzkirsche, Fromms Herzkirsche, Groſse schwarze Herzkirsche, Prinzessinkirsche, Hedelfinger Riesenkirsche, Schwarze Knorpelkirsche, Ostheimer Sauerkirsche, Schattenmorelle.

Pflaumen: Groſse grüne Reineclaude, Althanns Reineclaude, Frühe fruchtbare Pflaume, Kirkes Pflaume, Jefferson-, Blaue-, Rote-, Gelbe Eierpflaume, Königspflaume, Kleine Mirabelle.

Zwetschen: Wangenheims Frühzwetsche, Bühler Frühzwetsche, Auerbachs Frühzwetsche, Königin Viktoria, Anna Späth, Italienische Zwetsche, Groſse Zuckerzwetsche, Groſsherzog, The Czar, Hauszwetsche.

Pfirsiche: Alexander, Amsden, Frühe Beatrix, Frühe Hales, Willermoz.

Aprikosen: Frühe groſse, Nancy, Ambrosia, Luizet, Moorpark.

Stachelbeeren: Rote Preisbeere (Roaring lion), Braunrote Riesenbeere (Wonderfull), Gelbe Riesenbeere (Leveller), Weiſse Kaiserbeere (Antagonist), Beste grüne (Green overall).

Johannisbeeren: Holländische rote, Holländische weiſse, Rote Kirsch-, Weiſse Versailler, Lees schwarze.

e) Obstverwertung. Schon bei der Obsternte ist die spätere Verwendung der Früchte maſsgebend für die Behandlung derselben. Tafelobst muſs sorgfältig gepflückt und aussortiert werden, während Obst, das zu Mus oder Obstwein verwendet werden soll, in der Regel geschüttelt wird. Tafelobst bringt man in einem frostfreien Raume aufs Winterlager. Dazu eignen sich am besten Lattengestelle, deren Böden mit Holzwolle oder Sägemehl belegt werden. Mehr als 2 Reihen Früchte darf man nicht übereinander bringen; faulende Früchte müssen bald entfernt werden. Zum Versand wickelt man die Tafelfrüchte in Seidenpapier, schichtet sie, dicht aneinander gereiht in flache Kistchen oder Holzfässer (Obstfässer) und füllt die Zwischenräume und Zwischenschichten mit Holzwolle aus. Geringere Früchte verwendet man im Haushalt, indem man sie dörrt, einkocht oder einmacht, Mus, Gelee und Pasten daraus

bereitet, oder Obstwein daraus keltert. In jeder Form ist das Obst eine gesunde, schmackhafte Speise; es wirkt ungemein blutbildend und blutreinigend und infolge seines Gehaltes an phosphorsauren Salzen vorteilhaft auf das Gehirn, regt die Leber an, befördert die ausscheidende Tätigkeit der Nieren und schützt vor Verdauungsbeschwerden. Deshalb sollte es bei den täglichen Hauptmahlzeiten niemals fehlen! Die Obstverwertung und der Obsthandel können durch Gründung von Obstverwertungsgenossenschaften und Einrichtung von Obstmärkten sehr gefördert werden.

4. Obstbaumkundlicher Unterricht in der Volksschule. Fast in allen deutschen Staaten hat der Unterricht in der Obstbaumkunde in den Volksschulen Eingang gefunden; wo es noch nicht geschehen ist, oder wo derselbe nur fakultativ betrieben wird, da sollte er wegen seiner hohen Bedeutung für die Hebung des Volkswohlstandes obligatorisch eingeführt werden. Die Schulgemeinde hat für diesen Unterricht einen zur Baumschule passenden, am besten im Schulgarten (s. d.) gelegenen Platz zu besorgen und einzurichten. Ebenso hat sie die zum Betriebe nötigen Geräte zu beschaffen und in gutem Zustande zu erhalten. An Geräten sind nötig: Veredlungsmesser in der erforderlichen Anzahl, einige Hippen, Spaten, Rode- und Gartenhacken, einige Rosenscheren und Baumsägen, ein eiserner Rechen, eine Schaufel, ein Beil, Hammer und Zange, 1 bis 2 Giefskannen, eine Gartenschnur und eine Baumleiter. Der Betrieb geschieht auf Kosten und für Rechnung der Schulgemeinde, so dafs der Erlös für die verkauften Stämmchen in die Schulkasse fliefst. Die Schulgemeinde hingegen entschädigt den Lehrer für seine Mühe und seinen Zeitaufwand, sowie für Beschaffung von Baumwachs, Bast, Draht, Baumbändern, Namenschildern, Edelreisern u. dergl. durch eine entsprechende Geldsumme, die zu den Nebeneinnahmen des Lehrers gehört.

Die Einrichtung, wonach Grund und Boden, sowie der Bestand der Baumschule Eigentum der Schulgemeinde ist und nicht dem Lehrer gehört, hat den Vorteil, dafs bei einem Lehrerwechsel die Baumschule nicht geplündert wird, dafs der Lehrer weniger in Versuchung gerät, einzelne Baumschularbeiten selbst zu besorgen, um nicht durch mifslungene Versuche der Schüler pekuniären Schaden zu erleiden und dafs bei Beschädigungen der Baumschule durch Frost, Wind- und Schneebruch oder Hasenfrafs, das Risiko nicht auf seinen Schultern liegt. Zum obstbaumkundlichen Unterrichte sind auf dem Lande die Knaben der Oberstufe (die 3 letzten Schuljahre) heranzuziehen; in gröfseren Stadtschulen kann man sich mit den beiden letzten Jahrgängen (7. und 8. Schuljahr) begnügen. Ist eine gröfsere Schülerzahl vorhanden, so sind daraus Abteilungen von je 15 bis 20 Knaben zu bilden, wovon jede wöchentlich 1 Stunde zu unterrichten oder zu beschäftigen ist. Bei einer kleinen Schülerzahl können dafür im Sommer 2 Stunden angesetzt werden. Die Unterrichtszeit ist am zweckmäfsigsten auf eine späte Nachmittagsstunde zu verlegen. Bei ungünstiger Witterung und im Winter behandelt man theoretische Stoffe im Zimmer, wenn man den Unterricht nicht aussetzen, oder durch naturkundlichen ersetzen will. Unterrichtsziel: Durch den obstbaumkundlichen Unterricht sollen die Schüler befähigt werden, Obstbäume richtig pflanzen, beschneiden, ausputzen und pflegen zu lernen, damit sie später aus ihren Obstpflanzungen einen möglichst hohen Nutzen erzielen. — Das Hauptgewicht ist bei diesem Unterrichte auf die Obstbaumpflege, als dem wichtigsten Teile zu legen. Um dies aber praktisch ausführen zu können, ist es wünschenswert, dafs in jedem Schulgarten auch ein Bestand von älteren Obstbäumen vorhanden ist. Wo dies nicht der Fall sein sollte, da müfste die Baumpflege an Gemeindeobstbäumen geübt werden. Einen mehr intellektuellen Zweck hat die Anzucht der jungen Obstbäume in der Schulbaumschule; durch sie soll dem Schüler die nötige Einsicht gegeben werden in die Lebensbedingungen und Lebensverrichtungen der Obstbäume; durch sie soll er unterrichtet werden über ihr Werden und Wachsen als Pflanzen, über ihr Wesen vor und nach der Veredelung, über ihre Stellung und Bedeutung in der Kultur und über ihre Eigenschaften, die sie in den verschiedensten Verhältnissen annehmen, beibehalten oder verändern. Lehrstoff: der im 2. und 3. Abschnitte angegebene und

besprochene Lehrstoff ist zu behandeln. Lehrverfahren: der Unterricht mufs möglichst praktisch erteilt werden. Die Handhabung der Werkzeuge und Geräte wird den Schülern gezeigt und die Ausführung der einzelnen Arbeiten vorgemacht. Alle zum Baumschulenbetrieb und zur Baumpflege erforderlichen Arbeiten, als graben, hacken, jäten, pflanzen, ausputzen, beschneiden, kalken usw. sind von den Schülern auszuführen; nur vom Rigolen, wenn es sich um gröfsere Flächen handelt, und vom Düngerfahren kann man sie entbinden. Beim Unterrichte soll der Lehrer öfters Gelegenheit nehmen, zum Schutze der Singvögel, sowie öffentlicher Anlagen und Baumpflanzungen aufzufordern, während Vogelfang und Baumfrevel als verabscheuungswürdige Verbrechen zu brandmarken sind. Die Veredelungsarten sind zuvor, ehe man sie in der Baumschule ausführen läfst, durch Anfertigen von Modellen zu üben. Die rechte Baumpflanzung ist beim Verpflanzen der Wildlinge in der Baumschule, sowie durch regelrechtes Pflanzen wenigstens eines jungen Baumes alljährlich zu zeigen. Die Baumpflege ist besonders im Herbst im Schulgarten, in Privatgärten oder Gemeindepflanzungen praktisch auszuführen. Sortenkunde ist durch Betrachtung und Besprechung reifer Früchte zu üben; besitzt man Abbildungen oder Fruchtmodelle, so können auch diese mit dazu benutzt werden. Ist der Besuch einer Obstausstellung möglich, so darf diese Gelegenheit nicht versäumt werden. Die Obstverwertung wird wohl aus Mangel an Gerätschaften vorzugsweise theoretisch behandelt werden müssen, wozu auch die Mädchen mit herangezogen werden können. Kann man aber, besonders auf dem Lande, das Obstdörren und die Obstweinbereitung praktisch zeigen, so ist dies um so besser und darf nicht versäumt werden.

Lehrmittel: für den Lehrer: Lucas, Handbuch der Obstkultur (Stuttgart, Ulmer). Für die Schüler: Gang, Praktisches Obstbüchlein (Weimar, Böhlau).

5. Obstbaumkundlicher Unterricht im Seminar. Dieser Unterricht sollte, insofern es noch nicht geschehen ist, an allen Seminaren obligatorisch eingeführt werden. Am zweckmäfsigsten ist derselbe mit dem Unterrichte in der Landwirtschaft in der Weise zu verbinden, dafs der obstbaumkundliche Unterricht während des Sommerhalbjahres, jener aber im Winter betrieben wird. Beide Unterrichtsfächer müssen nebenbei mit dem naturkundlichen stets in engster Fühlung bleiben. Der obstbaumkundliche Unterricht ist im Seminar bei wöchentlich 1 Stunde durch zwei aufeinander folgende Jahrgänge hindurchzuführen, da nur bei einem zweijährigen Kursus eine genügende Wiederholung und somit eine sichere Einprägung möglich ist. Weniger günstig dürfte ein einjähriger Kursus bei wöchentlich 2 Stunden erscheinen.

Lehrziel: Durch den obstbaumkundlichen Unterricht sollen die Seminaristen befähigt werden, einst als Lehrer einen fruchtbringenden Unterricht in diesem Fache erteilen zu können.

Lehrstoff: Der im 2. und 3. Abschnitte besprochene Lehrstoff ist auch im Seminar zu behandeln, vielleicht noch in etwas ausführlicher Weise und mit wissenschaftlicher Begründung.

Lehrverfahren: Der Unterricht im Seminargarten und in der Seminarbaumschule ist möglichst praktisch zu betreiben; die betreffenden Arbeiten sind den Seminaristen vorzumachen und die Handhabung der Werkzeuge ihnen zu zeigen. Alle Arbeiten sind dann von den Seminaristen selbst auszuführen. Die Ernährungs-, Atmungs- und Befruchtungsorgane der Obstbäume, sowie die Lebensverrichtungen derselben sind ausführlich zu behandeln. Die Veredelungsarten sind vor der Ausführung in der Baumschule an Modellen zu üben. Sortenkunde ist an reifen Früchten und mit Hilfe von Abbildungen und Obstmodellen zu treiben. Obstmärkte und Obstausstellungen am Orte sind zu besuchen. Die Obstverwertung ist wohl vorzugsweise theoretisch zu behandeln; besteht aber am Seminarorte eine Obstverwertungsanstalt oder ein Gartenbauverein, welcher sich mit Obstverwertung befafst, so sollte der Besuch einer solchen Anstalt nicht versäumt werden.

Lehrmittel: Seminargarten mit Baumschule. Die nötigen Geräte und Werkzeuge. Reife Früchte, sowie das Obstkabinett von Arnoldi-Gotha oder Dürfeld-Vogelgesang b. Pirna, Gaucher, Obstabbildungen (Stuttgart, Jung), Göthe, Kern-

obstsorten (Gera u. Berlin, Parey), Lauche, Deutsche Pomologie (Berlin, Parey), Lucas, Handhuch der Obstkultur (Stuttgart, Ulmer), Hartwig, Handbuch der Obstbaumzucht (Weimar, Voigt).

Literatur: Aufser den im Text angeführten Werken: Lucas, Jahn, Oberdieck, Illustr. Handbuch der Obstkultur. — Lucas, Pomologische Monatshefte. Verhandlungen des deutschen Pomologenvereins. — Gaucher, Handbuch der Obstkultur.

Triptis (Thür.). E. Gang.

Ofen

s. Heizung

Offenheit

1. Begriffsbestimmung. 2. Bedingungen der Offenheit. 3. Winke für die Erziehung.

1. Begriffsbestimmung. Offenheit wird gewöhnlich mit Wahrhaftigkeit synonym gebraucht; beide Begriffe grenzen nahe zusammen, decken sich aber nicht; sie gehören nicht demselben sittlichen Begriffskreis an. Offenheit ist mehr Sache der natürlichen Veranlagung, des Temperaments oder der Lebensstimmung, Wahrhaftigkeit ist ein Ergebnis der Erziehung und Charakterbildung. Der offene Mensch ist im allgemeinen wahrheitliebend; er hat das Herz auf der Zunge und ist darum weniger geschickt zum Lügen als ein zugeknöpfter, schweigsamer Mann; indes kann sich strenge Wahrheitliebe sehr wohl mit Zurückhaltung, ja Verschlossenheit paaren, während das »offene« Heraussprudeln leicht ein Wort zu viel sagt, das der Wahrheit nicht mehr entspricht.

Die Wahrhaftigkeit geht also insofern über das Gebiet der Offenheit hinaus, als ihr nicht blofs das Gegenteil der letzteren, die Heimlichkeit und Verstecktheit, sondern ein weit gröfseres Gebiet von sittlichen Hemmungen gegenübersteht. Es kann ein durchaus offen angelegtes Kindesgemüt sein, das durch seine lebhafte Phantasie zu nicht wahrheitgemäfsen Berichten, zu Aufschneidereien, Prahlereien und schliefslich zum bewufsten Lügen verleitet wird. Offenheit bezeichnet aber die psychologisch günstige Anlage, die also erst durch eine sittliche Erziehung zu der moralisch wertvollen Charakterbestimmtheit der Wahrhaftigkeit entwickelt wird.

2. Bedingungen der Offenheit. Ist Offenheit wesentlich Naturanlage und verwechselt man als solche sie nicht mit Lebhaftigkeit oder Regsamkeit des Temperaments, so darf mit dem »Prediger« gesagt werden: Von Haus aus hat »Gott die Menschen aufrichtig gemacht« (Koheleth 7, 30); der Mensch ist von Natur auf Offenheit angelegt, auf offene Selbstmitteilung und offenes Entgegennehmen der von aufsen eindringenden Vorstellungen. Die an kleinen Kindern als so liebreizend angesehene »Unschuld« ist im wesentlichen ihre natürliche Offenherzigkeit. Aber ungezählte böse Erfahrungen, Täuschungen und Enttäuschungen lehren das Kind, sich allmählich in sich selbst zurückzuziehen und die äufseren Eindrücke nur mit Vorsicht, Vorbehalt und Mifstrauen aufzunehmen. Das wird in dem Mafse geschehen, als die Erfahrungen ungünstiger, beschränkender und bedrückender Art sind. Je freier, ungebundener also ein Kind sich entwickeln kann, um so offener wird es in der Regel bleiben. Die an den englischen Kindern gerühmte Offenheit und Wahrheitliebe beruht zweifellos zu einem grofsen Teile auf ihrer freiheitlichen Erziehung, die ja eine heilsame Strenge durchaus nicht ausschliefst. Daher kommt es auch, dafs ganze Stände und Völker und schliefslich selbst die beiden Geschlechter sich in dieser Beziehung so auffällig unterscheiden. Die Kinder der vornehmen Stände, die sich verhältnismäfsig ungehemmt entwickeln, sich rückhaltloser in ihrer Eigenart »ausleben« dürfen — auch wenn sie durch mancherlei Standesrücksichten und konventionelle Formen eingeschränkt werden — gewähren meist den wohltuenden Anblick edler Offenheit im Gegensatz zu den verschüchterten Kindern der Hörigen und Kätner, die auf heimlichen, betrüglichen Wegen der Erfüllung ihrer Wünsche nachgehen, zu denen die Bahn jenen frei und offen steht. Die Russen, die Italiener, die heutigen Griechen zeichnen sich durch List und Verschlagenheit unvorteilhaft aus; die Völker waren unfrei. Die Waffe des Unfreien, des Schwächeren ist die Lüge. So sagt man auch der Frau nach, dafs sie mehr zur

Heimlichkeit und Lüge neige als der Mann: »Weiberlist geht über alles, wie ihr wifst« — das Ergebnis der unwürdigen Stellung, in der sie von dem physisch überlegenen Manne gehalten wurde! Auch vor den Krüppeln pflegt man sich in acht zu nehmen als vor verschmitzten und verschlagenen Menschen, während der auf seine Leibeskraft Vertrauende sich durch mannhafte Offenheit auszeichnet und eben darum häufig der List unterliegt wie Siegfried.

3. Daraus ergeben sich die nötigen **Winke für die Erziehung** von selbst. Die Kinder offen zu erhalten, dazu gehört eine grofse Einsicht und Umsicht des Gewährenlassens. Ich sage »Einsicht und Umsicht«, denn das träge und gedankenlose Gewährenlassen kann natürlich nur Unheil stiften. Ein Vater, der mit unbeugsamer Strenge waltet, jede freimütige Äufserung herbe zurückweist und z. B. bei Tisch das harmlose Geplauder seiner Kinder nicht dulden zu dürfen glaubt, wird zwar mehr Respekt erzielen, aber auch nicht durch ihre offene Mitteilsamkeit und ihr hingebendes Vertrauen belohnt werden. Der Mutter gegenüber pflegen die Kinder offener zu sein. Es ist ebenso wie bei der Volkserziehung im grofsen: Man wird da »durch die Maxime des Gewährenlassens« (Schleiermacher) offenbar auch weiter kommen als durch gewaltsame Unterdrückung; denn was man an Untertänigkeit etwa gewinnt in den Volksmassen, das verliert man an Vertrauen, das doch den Führenden und Regierenden noch nötiger ist als jeder anderen Autorität! Die Wünsche und Sorgen, die nicht offen ausgesprochen werden dürfen, fressen nach innen; die Unterdrückung hat Mifstrauen und gefährliche Heimlichkeit, Intriguen, Verschwörungen zur Folge; siehe Nihilismus! So sollte man beim Kinde nicht in erster Linie auf Einschüchterung und furchtsamen Gehorsam dringen, sondern es möglichst in der Atmosphäre der Freiheit grofs werden lassen. Der berühmte Theologe Ahlfeld bekannte als junger Mann einem Freunde mit grofsem Schmerz, dafs er durch die zahllosen Gesetzesverrammelungen seines Vaters nichts als »Lügen wie gedruckt« gelernt habe. Wo die Äufserungen des natürlichen Bewegungs- und Spieltriebes oder die Tore der Jugendfreude durch viele Vorschriften verschlossen werden, da wird das Kindesgemüt verschlossen; will man es offen erhalten, so mufs man ihm auch alle nicht sittlich bedenklichen Wege offen halten und ihm mit Offenheit und Vertrauen begegnen, auch ihm manchen dummen Streich zu gute halten, wenn nur die Offenheit und Wahrhaftigkeit gewahrt bleibt. Der junge Washington hatte ein neu geschenktes Beil an den mit besonderer Liebe von seinem Vater gehegten Obstbäumchen herzhaft probiert; als er den Kummer und Zorn des Vaters sah, sagte er ungefragt: »Vater, strafe mich, aber ich bin's gewesen.« Der Vater, ergriffen durch die Offenheit des Knaben, umarmte ihn mit den Worten: »Deine Wahrhaftigkeit ist mir mehr wert als 100 meiner schönsten Bäume.«

Offenheit kann aber auch, wie jede Tugend oder »gute Seite« überspannt und zur Untugend werden. Ihre falschen Übertreibungen sind Schamlosigkeit und Grobheit oder Frechheit. Das Kind, sagten wir, ist von Natur offen, aber es kennt auch keine Scham (vergl. den Art. Moralische Gefühle). Es mufs lernen, dafs es allerdings auch Dinge gibt, die heimlich gehalten werden müssen, worüber nicht offen vor aller Ohren gesprochen werden darf. Es gehört zu den Meisterfragen der Pädagogik, wie man in den geschlechtlichen Fragen »Unschuld« und Offenheit miteinander konkurrieren lassen soll. Offenheit seitens des Erziehers ist in diesen Dingen sehr am Platz, — wenn nur der richtige Zeitpunkt der Aufklärung im einzelnen Falle immer sicher getroffen werden könnte; Offenheit gilt es hier, aber deswegen durchaus noch nicht Öffentlichkeit; eine rückhaltlose Behandlung der Geschlechtsfrage ist vor der Klasse nicht angebracht. — Dafs dem Kinde der Unterschied von Offenheit und Grobheit oder gar Frechheit beigebracht werden mufs, bedarf keiner weiteren Erörterung. Offenheit bedeutet nicht Sichgehenlassen; auch sie stehe unter der Zucht der Selbstbeschränkung.

Düsseldorf. G. von Rohden.

Ohrenkrankheiten

1. Häufigkeit des Vorkommens, Arten und Ursachen der Ohrenkrankheiten. 2. Folgen. 3. Vorbeugende Maſsnahmen.

1. Häufigkeit des Vorkommens, Arten und Ursachen der Ohrenkrankheiten. Ohrenkrankheiten gehören nach von Tröltsch »zu den ernstesten und zu den häufigsten Erkrankungen, denen der menschliche Organismus überhaupt ausgesetzt ist«. Nach ohrenärztlichen Angaben ist bei 75 % der verstorbenen Säuglinge Mittelohrentzündung konstatiert, finden sich nach bisherigen Untersuchungen unter den Schulkindern 25 %, die nicht normal hören, ein Prozentsatz, der sich bei Erwachsenen auf 33 % erhöht, kommt unter 158 Todesfällen einer auf Ohreneiterung. Von den Ohrerkrankungen treffen nach Hartmann das äuſsere Ohr 25 %, das Mittelohr 67 %, den nervösen Apparat 8 %. Das männliche Geschlecht erkrankt nach statistischen Berichten häufiger als das weibliche (Verhältnis 3 : 2). Während Erkrankungen des äuſseren und mittleren Ohres vorzugsweise das kindliche Alter treffen, ist dieses Alter an den nervösen Erkrankungen nur mit 6,9 % beteiligt gegenüber 93,1 % bei Erwachsenen. Wir ziehen hier nur die das Kindesalter vorzugsweise treffenden Erkrankungen in den Kreis der Betrachtung.

Nicht selten findet man Ausschlag (Ekzem) der Ohrmuschel. Derselbe kann sich, namentlich bei skrofulösen Kindern, selbständig entwickeln, oder infolge von Verletzungen der die Ohrmuschel bekleidenden Haut auftreten. Rechtzeitige Inanspruchnahme ärztlicher Hilfe ist notwendig, da der Ausschlag bei Verschleppung leicht auf benachbarte Gegenden (Kopfhaut, Gehörgang, ja selbst auf die Augen) übergreifen und schlimme Folgen zeitigen kann. Entzündungen, welche im Anfangsstadium durch Schwellung und Rötung der vorderen Seite der Ohrmuschel sich kund tun, verdienen ebenfalls sorgfältige Beachtung, ebenso Erfrierungen. Folgenschwerer und zugleich für das Hörvermögen gefährlich sind Verletzungen und Erkrankungen des äuſseren Gehörganges. Erstere kommen um so leichter vor, je jünger die Kinder sind und je zarter die den Gehörgang auskleidende Haut ist. Mit ungeeigneten Gegenständen vorgenommene Reinigungsversuche geben oft die Veranlassung, und manche folgenschwere Entzündung mag auf solche Weise entstehen. Durch Zufall, Unachtsamkeit oder kindliche Unart gelangen oft Fremdkörper in den Gehörgang, Steinchen, Perlen, Pflanzensamen, Insekten usw. Es kann deren Anwesenheit schon an und für sich sehr störend sein und verschiedene krankhafte Zufälle veranlassen, auch Verletzungen und Entzündungen hervorrufen. Am gefährlichsten werden Fremdkörper im Ohr aber, wenn in fehlerhafter oder ungeschickter Weise an der Herausbeförderung derselben gearbeitet wird. Die folgenschwersten Versehen kommen gerade hierbei immer noch vor. Man wende sich daher im gegebenen Fall tunlichst an einen Ohrenarzt. Durch vermehrte Absonderung des Ohrenschmalzes entsteht in nicht seltenen Fällen der sog. Ohrenschmalzpfropf (Thrombus sebaceus), der keineswegs ein Zeichen mangelnder Reinlichkeit ist. Er bedingt in der Regel hochgradige Schwerhörigkeit, die aber im Anfangsstadium noch zu heben ist. Daſs die verschiedenartigen Entzündungsprozesse im Gehörgang ärztlicher Behandlung bedürfen, ist selbstverständlich.

Häufig sind Verletzungen des Trommelfells. Selbständige Entzündungen sowohl wie krankhafte Zustände im Gehörgang oder im Mittelohr werden ihm gefährlich. Zerreiſsungen des Trommelfells können auch durch plötzliche Luftverdichtungen im Gehörgang infolge von Explosionen, Ohrfeigen usw., oder durch Erschütterungen des Schädels (Stoſs oder Fall) bewirkt werden. An und für sich sind solche Zerreiſsungen nicht gefährlich, sie bedingen auch zumeist keine merkbare Verminderung der Hörfähigkeit und heilen in der Regel schnell wieder. Gefährlich werden sie aber dadurch, daſs Entzündungserreger leicht ihren Weg zu den Wundrändern finden, wodurch lang andauernde und zerstörende Krankheitsprozesse eingeleitet werden können.

Das Mittelohr ist, obgleich man seine Lage für eine sehr geschützte halten könnte, hinsichtlich der Erkrankungen den meisten Gefahren ausgesetzt. Einmal können sich in ihm selbständig Krankheiten entwickeln,

zum anderen können vom Gehörgang aus schädigende Einflüsse es treffen, zumeist aber, und dies ist die am häufigsten drohende Gefahr, pflanzen sich Krankheitsprozesse der Nasen- und Rachenschleimhaut durch die Eustachische Röhre in das Mittelohr fort. Das Mittelohr, »in morphologischer und genetischer Beziehung als eine Nebenhöhle des Nasenrachenraumes anzusehen«, bedarf der Verbindung mit diesem Raume zum Zweck der Lufterneuerung. Sobald durch irgend welche Ursachen (dahin zählen vor allem jene Zustände, welche eine Behinderung der Nasenatmung bedingen, sodann Schwellungen in der Eustachischen Röhre selbst) diese Lufterneuerung gehindert ist, treten in der Paukenhöhle (Mittelohr) krankhafte Prozesse auf, die in dem kleinen, komplizierten, von der Brücke der zierlichen Gehörknöchelchen durchspannten Raum leicht verhängnisvoll werden. Häufig finden auch infolge falscher Atmung (Mundatmung) Krankheitserreger ihren Weg durch die Eustachische Röhre ins Mittelohr, dessen Schleimhäute ihnen zumeist den günstigsten Nährboden abgeben. Sämtliche krankhaften Prozesse der Nase, des Mundes (faule Zähne) und Rachens bergen für das Mittelohr Gefahren. Am verhängnisvollsten werden dem Ohr die im Kindesalter so häufigen exanthematischen Krankheiten, Masern, Keuchhusten, Scharlach, Diphtherie, ebenso Typhus. Auch Skrofulose, Tuberkulose und Syphilis können im Mittelohr in die Erscheinung treten. Die krankhaften Prozesse im Mittelohr äufsern sich zumeist durch schmerzhafte Entzündungen, welche sich infolge ungenügender oder gänzlich unterlassener Behandlung leicht zu den gefürchteten chronischen Mittelohrkatarrhen entwickeln, die durch zeitweiligen oder dauernden Eiterausflufs (Ohrenflufs) für jedermann erkennbar sind. Vielfach hält man den Ohrenflufs noch für unbedenklich, ja gesund und tröstet sich damit, dafs er die kranken Säfte aus dem Körper abführe. In Wahrheit zerstört solche Eiterung im Laufe der Zeit nicht blofs das Trommelfell, die Gehörknöchelchen und die Wandungen der Paukenhöhle, sie kann auch nach dem inneren Ohr und nach dem Gehirn übergreifen und gefährdet das Gehör und das Leben.

Das innere Ohr kann aufser durch Krankheitsprozesse des Mittelohres auch durch Gehirnkrankheiten in Mitleidenschaft gezogen werden. Insbesondere kommen hier die verschiedenen Formen der Gehirnhautentzündung (Meningitis) in Betracht. Eine Reihe nervöser Störungen des Hörorgans übergehen wir hier, da sie zumeist Erwachsene treffen. Ohrenkrankheiten sind in manchen Familien erheblich. Vor Heiraten in der Blutsverwandtschaft mufs gewarnt werden, da solche Ehen einen höheren Prozentsatz gehörleidender, insbesondere auch taubstummer Kinder liefern als andere.

2. Folgen. Abgesehen von den Zerstörungen im Gehörorgan selbst haben die Ohrenkrankheiten auch ihre schweren Gefahren für die Allgemeingesundheit. So können bei den Eiterungsprozessen im Mittelohr die krankhaften Absonderungen durch die Eustachische Röhre in den Rachen und weiter in den Magen gelangen und so die Verdauung stören. Ferner bewirken Ohrerkrankungen das Gefühl des Vollseins im Ohr und der Benommenheit im Kopf. Sehr lästig werden die häufigen Ohrgeräusche (Sausen, Summen, Brummen, Klingen), die Pulsationen und Schmerzen, welche dem Patienten auch die Nachtruhe oft stören. Hinzu kommt das Gefühl allgemeiner Mattigkeit, zuweilen Schwindel. Schon diese Umstände bedingen vorübergehend oder dauernd seelische Verstimmungen. Dieselben steigern sich, wenn durch den Krankheitsprozefs, und das ist in der Regel der Fall, das Hörvermögen beeinträchtigt wird. Kinder sind sich in solchen Fällen ebensowenig über ihren Zustand wie über dessen Folgen klar, aber auch sie werden leicht verdrossen und mürrisch und zwar um so mehr, je weniger die Erzieher in Unkenntnis oder Verkennung der Krankheit dieser Rechnung tragen. Unter allen Umständen aber bedeutet die Beeinträchtigung des Hörvermögens eine entsprechende Behinderung des praktischen Fortkommens und bei Kindern ein schweres Hemmnis der sprachlichen und geistigen Entwicklung. Solche Kinder haben überdies oft unter falschen pädagogischen Mafsnahmen seitens solcher Erzieher und Lehrer zu leiden, welche mit den Folgen der Hörstörungen nicht ge-

nügend vertraut sind, wodurch dann nicht allein ihre intellektuelle, sondern auch ihre Charakterentwicklung in Frage gestellt wird. (Über die Folgen der Schwächung oder gänzlichen Aufhebung des Hörvermögens s. weiteres in den Artikeln Schwerhörigkeit, Taubheit und Taubstummheit.)

3. **Vorbeugende Maßnahmen**. Angesichts der schweren, die Gesundheit, das Leben, die intellektuelle und moralische Zukunft eines Kindes gefährdenden Folgen der Ohrerkrankungen kann nicht dringend genug vor der Nichtachtung gewarnt werden, mit der man heute noch vielfach jenen Krankheiten entgegentritt. Soll die Häufigkeit derselben sich verringern, so muſs dem Gehörorgan eine viel gröſsere Sorgfalt zu teil werden, als bisher üblich. Es gilt dies besonders vom kindlichen, am meisten vom Säuglingsalter. Da die meisten Gefahren dem kindlichen Gehörorgan von seiten des Nasenrachenraumes drohen, so fallen die in dieser Beziehung zu fordernden hygienischen Maſsnahmen mit denen zusammen, welche einer Verlegung des Nasenluftweges vorbeugen sollen, und wir können auf das im Artikel »Nasenatmung« Gesagte verweisen. Hier entsteht noch die Frage: Was muſs geschehen, um das Ohr vor den von auſsen drohenden Gefahren zu bewahren?

Beim Baden der Säuglinge muſs der Kopf hoch gehalten werden, damit kein Wasser in die Ohren dringt. Die gröſste Vorsicht ist geboten beim Reinigen des Säuglingsohres, da die äuſserst empfindliche Haut leicht verletzt wird. Jankau empfiehlt zartes Auswaschen mit lauwarmem Wasser, dem ein wenig Alkohol zugesetzt wird, mittels Watte, die um ein Stückchen Holz oder eine Pinzette gewickelt ist; jeden zweiten Tag. Vorsichtig und gut abtrocknen! Der Kopf des Säuglings ist vor Stoſs und jähem Temperaturwechsel zu bewahren. Mit dem Hinaustragen sei man besonders bei windiger, feuchter und kalter Witterung vorsichtig. Kopf und Ohren werden dann am besten durch eine passende nicht zu feste Bedeckung geschützt. Man denke auſserdem noch an die Gefahren der Mundatmung. Von Fabrik- und Eisenbahnlärm halte man die Säuglinge nach Möglichkeit fern. Im allgemeinen vermeide man bei Kindern alles, was plötzliche Luftverdichtungen oder -verdünnungen im äuſseren Ohr, Verletzungen und Infektion der den Gehörgang und die Ohrmuschel bekleidenden Haut, Zerreiſsungen des Trommelfells, bewirken kann. Auſser dem oben Erwähnten sind hier noch zu nennen: Reiben und Zerren an den Ohrmuscheln, Ohrlöcherstechen, Knälle, Klatschen vor dem Ohr, Kämmen der Haare über die Ohrmuschel usw. Bei Kindern, welche zu Erkältungen, insbesondere Ohrentzündungen neigen, empfiehlt es sich, beim Baden und bei naſskalter Witterung Watte im Gehörgang tragen zu lassen. Unerläſslich ist diese Maſsregel bei allen, welche eine Öffnung im Trommelfell haben. Bei den Infektionskrankheiten hat der Arzt an die den Ohren drohende Gefahr zu denken und entsprechende Sicherheitsmaſsnahmen (Desinfektion der Mundhöhle mittels Zerstäuber) zu treffen, oder die notwendige ohrenärztliche Behandlung einzuleiten oder zu veranlassen.

Neben dem Elternhause muſs auch die Schule dem Gehörorgan entsprechende Aufmerksamkeit schenken. Sie kann Ohrenkrankheiten besonders durch Erkältung und durch Verbreitung von Krankheitsstoffen veranlassen. Die bezüglichen schulhygienischen Vorschriften verdienen auch im Interesse der Gesunderhaltung der Ohren alle Beachtung. Im besonderen soll sich der Lehrer noch gegenwärtig halten, daſs sowohl angestrengtes Horchen wie ein zu lautes Sprechen (lautes Chorsprechen) den nervösen Apparat des Ohres sehr anstrengen. Jankau empfiehlt noch folgende Bestimmungen: »1. Bezüglich des Gehörs ist bei allen Neubauten für eine gute Akustik speziell für diejenigen Zimmer, die zur gemeinschaftlichen Benutzung mehrerer Klassen bestimmt sind, Sorge zu tragen. 2. Es muſs darauf geachtet werden, daſs in der Nähe der Schulen keine starken Geräusche, besonders keine periodischen Fabrikgeräusche bestehen. 3. Das Stimmorgan des Lehrers muſs ein solches sein, daſs jeder Schüler die Worte des Lehrers bei nicht zu angestrengter Sprache verstehen kann. 4. Die wenn auch nur im geringsten Maſse schwerhörigen Schüler müssen in die vordersten Reihen gesetzt werden. Dies gilt besonders für die mit adenoiden Vegetationen behafteten Schüler,

und zwar auch noch für die Zeit nach der Operation derselben.« Als durchaus notwendig mufs man fordern, dafs bei der Aufnahme der Kinder und bei den regelmäfsigen Schuluntersuchungen seitens der Schulärzte neben den Augen auch den Ohren die nötige Aufmerksamkeit gewidmet werde.

Ein sehr wichtiger Teil der Prophylaxe der Gehörkrankheiten besteht nach Hartmann darin, zu verhindern, dafs akute Erkrankungen einen chronischen Charakter annehmen. Die Ohrenheilkunde ist heute, trotz der grofsen Schwierigkeiten, die das Ohr der Untersuchung und Behandlung bietet, in der Lage in sehr vielen Fällen Heilung zu bringen, in anderen einem weiteren Fortschreiten des Krankheitsprozesses Einhalt zu tun und so gröfseren Schaden zu verhüten. Es mufs aber bemerkt werden, dafs man beim praktischen Arzt die Bekanntschaft mit den Untersuchungs- und Behandlungsmethoden des Ohres nicht ohne weiteres voraussetzen darf; denn erst seit dem Jahre 1903 ist für die Medizin-Studierenden der Besuch der Ohrenklinik obligatorisch, und erst seit 1. Oktober 1903 hat der Kandidat in der Approbationsprüfung, und zwar gelegentlich der chirurgischen Prüfung, »auch die für einen praktischen Arzt erforderlichen Kenntnisse in der Erkennung und Behandlung der Ohrenkrankheiten darzutun«. (Prüfungsordnung für Ärzte vom 28. Mai 1901.) Eltern und Lehrer aber müssen den vorzugsweise das kindliche Alter treffenden Ohrenkrankheiten gröfsere Beachtung schenken. Sicher ist, dafs bei fortschreitender Kenntnis ihrer Ursachen und besonders ihres Ausganges von Affektionen der Nase und des Rachens, die ja leicht von jedermann erkannt werden, die Zahl der Gehörerkrankungen sich vermindern, bei rechtzeitiger Inanspruchnahme ärztlicher Hilfe die Zahl der Heilungen sich vermehren wird.

Literatur: Oskar Wolf, Sprache und Ohr. Braunschweig 1871. — von Tröltsch, Lehrbuch der Ohrenheilkunde. Leipzig 1877. — Hartmann, Die Krankheiten des Ohres. Berlin 1892. — Ferner: Lehrbücher der Ohrenheilkunde von Politzer, Rohrer, Bürkner, Handbuch der Ohrenheilkunde von Schwartze u. a. — Jankau, Die Hygiene des Ohres und die Prophylaxe der Ohrerkrankungen. Leipzig 1895. Arch. f. Ohrenheilk. Ztschr. f. Ohrenheilkunde.

Jena. K. Brauckmann.

Onanie

s. Unkeusch

Onanie als Krankheitserscheinung

s. Geschlechtstrieb perverser

Onomatik in der Volksschule

1. Vorbemerkung. Das Wort Onomatik ist gebildet aus dem griechischen onoma, welches mit dem lateinischen nomen und unserem Worte Name gleichbedeutend und urverwandt ist. Es bezeichnet daher nach Heyse-Lyons Fremdwörterbuch die Lehre von der Bedeutung und Bildung der Namen. Als Name für einen Zweig der Sprachmethodik, für eine Schulwissenschaft ist es durch Mager in Umlauf gekommen. Dieser betrachtete aber die Lehre von der Wortbildung, also das systematische Verzeichnis der wortbildenden Mittel u. s. f. als besondere Aufgabe der Etymologik und fafste Onomatik nur als Bedeutungslehre. Im Gebrauche desselben sind ihm nur wenige gefolgt; J. Kehrein bearbeitete nach Magers theoretischen Grundlinien sein Onomatisches Wörterbuch; unter den Vertretern des um das Lesebuch konzentrierten Sprachunterrichts eigneten sich besonders Eisenlohr und Otto die praktischen Vorschläge Magers an; die Einordnung des Begriffes in das Ganze der pädagogischen Theorie bewahrten und vervollkommneten Dörpfeld, Ziller und Willmann. Gröfser als die Verbreitung des Ausdruckes ist der pädagogische Betrieb der Sache selbst. Immerhin aber wird dieselbe z. B. in Rudolf v. Raumers Abhandlung über den Unterricht im Deutschen (in Karl v. Raumers Gesch. d. Päd. III, zuerst 1851) gar nicht berührt, und von den bisherigen Encyklopädien führt keine den Artikel auf. Soweit aber in der Gegenwart die Onomatik als ein notwendiger Teil des Sprachunterrichts angesehen

wird, ist es strittig, ob sie als ein Teil der Grammatik betrachtet und behandelt werden oder selbständig neben derselben stehen soll. Die angestrebte Reform des Sprachunterrichts endlich, welche sich an den Namen Rudolf Hildebrands knüpft (vergl. den betr. Art.), gibt zwar dem, was der Ausdruck Onomatik besagen soll, breiten Raum, ist aber erst von wenigen, z. B. von E. Linde, E. Wilke und Fr. Linde in nähere Beziehung zu den Onomatikern gesetzt worden. Diesen Umständen gemäſs sucht das Folgende aus dem Fundamente heraus, wie es sich in der Geschichte der Pädagogik bloſslegt, das Wesen der Onomatik herzuleiten.

2. Das Verhältnis der Sachen und Worte bei Comenius. Angeregt besonders durch Baco, wurde Comenius (vergl. den betr. Art.) der Vater des pädagogischen Realismus. Himmel und Erde, Eichen und Buchen soll der Zögling vor allem betrachten; alles soll gelehrt werden »durch Vorzeigung (Demonstration), und zwar teils durch die sinnliche, teils durch die vernünftige« (Did. Magna Kap. XVIII, § 28). Natürlich muſs er die Dinge nebst allem, was er an ihnen bemerkt, auch benennen und anderen davon mitteilen lernen, damit er sein Wissen nicht zwecklos innehabe (XVIII, 40); aber beginnen soll er mit den »inneren Wurzeln der Erkenntnis« (XVIII, 39), so daſs »zuerst das Verständnis der Dinge und dann der sprachliche Ausdruck gebildet werde« (XVI, 19). Hierbei wird die Sprache im Gegensatz zu der sogleich zu erwähnenden Ansicht als Darstellungs- und Mitteilungsmittel aufgefaſst, und von dieser Auffassung geht die Methodik noch vielfach sofort aus und gibt dann der Auffassung von Literaturstücken die erste Stelle. Comenius dagegen beginnt bekanntlich mit der Überlieferung des onomatischen Stoffes in sachlich-systematischen Zusammenhängen; Lexikon, Grammatik, Text dienen der Ratio, Oratio, Operatio; noch vollständiger ist die Stufenfolge: sachliches Verständnis, Gedächtnis, Mund, Hand (XVI, 35. 37; s. unten Abschn. 5).

Mit solchen Forderungen trat Comenius einem Zeitalter entgegen, welches »die Sprachen vor den Realien« lehrte und daher die Gemüter kaum irgendwo mit dem wahren Gehalt der Dinge, sondern zumeist nur mit leeren Worten anfüllte (XI, 10). Dieser Verbalismus oder Verbal-Realismus, welcher trotz einzelner richtigerer Ansichten, z. B. Luthers, die Schulmänner bis zu Ratke und Comenius beherrschte, glaubte, daſs man die Worte vor den Dingen lernen müsse und durch die Worte die Dinge selbst kennen lerne. Die Theorie, der man hierbei folgte, stammte insbesondere von Aristoteles und Plato und beruhte im wesentlichen darauf, daſs man die Sprache schlechtweg für ein Abbild der Logik hielt und eine Verwandtschaft der Wörter mit den bezeichneten Sachen annahm. Selbst Comenius übertrieb — in der Methodus linguarum novissima — den Parallelismus der Dinge und Worte wieder dahin, daſs ihm das Ideal einer »realen Sprache«, »der Sprache Adams«, vorschwebte, welche schon durch ihren Klang die wahre Beschaffenheit der Dinge vergegenwärtige. Jedoch hatte nur die wirkliche Sprache Adams, d. h. die der Urzeit, diesen Charakter des Natürlich-Notwendigen, später erhielt sie mehr den des Historisch-Überlieferten. (v. d. Gabelentz, Sprachwissenschaft S. 223; Ziller, Allg. Päd. 3. Aufl. S. 228.)

3. Das Namenbuch und die Vaterlehren Pestalozzis. In der Folgezeit wurden die richtigen Grundsätze des Comenius zunächst beinahe vergessen; Rousseau eiferte aufs neue gegen das Lehren bloſser Worte (Emil, Buch II, § 119—133), ohne jedoch eine positive Sprachmethode auszubilden; nach ihm dann Pestalozzi. Von des letzteren Wirken für die Anschauung überhaupt zu reden, ist hier nicht nötig. Dem aber, was in seiner Lehre davon richtig war, entsprach sein Sprachunterricht nur teilweise, obwohl er gerade die Ausdildung dieses Faches als sein ureigenes Verdienst in Anspruch nimmt (Schwanengesang § 50). Im Buche der Mütter heiſst es: »Die Gegenstände selbst, die sie ihm [die Mutter dem Kinde], indem sie ihm selbige benennt und mit ihm darüber redet, ansehen macht, sind das eigentliche Buch der Kinder« (Vorrede). »So wie du dasselbe die Namen: Kopf, Auge, Ohr, Hand usw. nicht aussprechen machst, und nicht einmal aussprechen machen kannst,*) ehe das Bild des Auges

*) Das heiſst doch: die Lautgruppe Kopf z. B. ist ohne das innere Bild nur ein Schall; aber ein Wort im vollen Sinne, ein Name, der

usw. durch tausendfache Anschauung seinem Geist fest eingeprägt ist: also mache es auch die Worte: Liebe, Dank und Vertrauen nicht aussprechen, bis diese Gefühle selbst durch tausendfache innere Anschauung in seinem Geiste unauslöschlich gemacht worden sind.« (Buch der M. 7. Übg.: Mit dem Munde reden.) Neben dieser richtigen Ansicht wirkte aber der alte Irrtum von der Realität des Wortes, von der magischen Kraft desselben, wie Raumer sagt, weiter und wurde bei Pestalozzi noch gestützt durch Herders Sprachtheorie. »Die Sprache ist eine Kunst, oder vielmehr der Inbegriff aller Künste, wozu unser Geschlecht gelangt ist. Sie ist im eigentlichen Sinne Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat« (Wie Gertrud i. K. l. Brief VII, § 46). Das Buchstabierbuch, welches die Kinder auf der ersten Stufe des Sprachunterrichts, der »Tonlehre«, nachsagen sollten, geht unsern Gegenstand nichts an (vergl. Herbarts Pädag. Schriften von Willmann I, S. 561). Auf der zweiten Stufe aber, der »Wort- oder vielmehr Namenlehre«, sollen die Kinder das bekannte Namenbuch lesen und auswendiglernen. Allerdings sollten das eigentlich nur Anschauungswörter sein, nicht leere Worte für abstrakte Begriffe, durch welche man zu keiner wirklichen Erkenntnis von Sachen und Wahrheiten gelange (VII, 47). Aber für Kinder dieser Stufe sind diese »Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreiches, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse«, auch wenn sie wirklich anschaubare Gegenstände bezeichnen, ebenso leer wie Worte für abstrakte Begriffe. Es wird ja gerade ein besonderes Gewicht darauf gelegt, daſs in der Wohnstube allermeist der Laut dem Begriffe »voreilt« (Schwanengesang § 59), d. h. daſs die Kinder viele Worte reden hören, die sie nicht verstehen, sondern zunächst nur als »Sprachtöne« auffassen. Dies nachahmend, sorgt Pestalozzi auch in seinem absichtlichen Sprachunterricht für das Verständnis der Namen erst auf der dritten Stufe, bei der »Sprachlehre«. Das Wie ist bekannt (VII, 20 ff.): An die Stelle der Naturerfahrung tritt die Arbeit mit dem Wörterbuche, und das einzelne Wort wird am Faden der grammatischen, etymologischen und onomatischen Abwandlung verfolgt und in Sätze gebracht. Literaturstücke im heutigen Sinne verwirft Pestalozzi als Elementarbücher gänzlich, weil sie das Gepräge der »vollendeten Sprachkunst« an sich tragen, vor dem Gebrauch derselben aber die Worte dem Kinde einzeln klar gemacht werden müssen (VII, 46; X, 18). In ähnlicher Weise will er die Kinder zum Zwecke der Naturerkenntnis nicht in den Wald und auf die Wiese schicken, denn auch dort stehen Bäume und Kräuter nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, den ersten Eindruck des Gegenstandes zu vermitteln (X, 31). Im Widerspruch damit läſst er allerdings die regellosen Zusammenhänge gelten, welche die Umgangssprache dem Kinde zum Hören und zur Nachahmung darbietet. »Das Mutterkind hört die Objekte, die Beschaffenheitswörter und die Zeitwörter mit Rücksicht auf die Zeit nicht in Stufenfolgen und getrennt, es lernt sie alle in einer innigen, des Erkennens und Redenlernens halber sehr vorteilhaften und lehrreichen Verbindung in Phrasen. . . Jedes einzelne Wort einer Phrase ist durch den Zusammenhang der Begriffe, die es ausdrückt, für die mit ihm durch sie verbundenen Wörter erläuternd« (Schwanengesang § 66). —

Ihre vollständigste und allerdings auch schönste Ausbildung hat diese Art des Sprachunterrichts, an die einzelnen Worte am Faden der grammatischen, etymologischen und onomatischen Abwandlung »richtige Lebenswahrheiten, lebendige Anschauungserkenntnisse und seelerhebende Gefühle anzuketten«, erfahren in einem Werke Pestalozzis, von dem er als von einem Vermächtnis an seine Zöglinge spricht (VII, 45). Krüsi gab daraus 1829 »Pestalozzis Vaterlehren in sittlichen Wortdeutungen« heraus, zum Nutzen besonders für Schullehrer, aber auch für jeden anderen, der »einfache Belehrung im einfachen Worte sucht«. »Die ursprünglichen Namen von Gegenständen, Eigenschaften, Handlungen und Verhältnissen, die in der Sprache die fruchtbaren Wurzeln und Stämme bilden, aus welchen ihre Zweige und Blüten ent-

etwas benennt, wird dieser Schall erst in dem Augenblicke, wo sich ihm, um mit Rud. Hildebrand zu reden, das Bild »vermählt«.

spriefsen, sollten in seinem Unterrichte mit den unveränderlichen Aussprüchen des Gewissens und der Vernunft verbunden werden und in die Seele des Kindes die Elementareindrücke von Wahrheit, Recht und Pflicht unauslöschlich eingraben.« Vollständig wurden diese »vereinigten Sprachübungen« nach dem in Morfs Händen befindlichen Manuskript erst 1872 herausgegeben von L. W. Seyffarth unter dem Titel: »Der natürliche Schulmeister.« Hierin sind drei Lehrgänge vereinigt. Der erste enthält nur Stammwörter mit einigen der wesentlichsten Ableitungen, z. B. bei achten: achtend, geachtet, erachten, beobachten, und war bestimmt für die Mütter als Vorbereitung für den Schulunterricht. Der zweite erweitert diese Ableitungen zu Wortfamilien, bei welchen die einzelnen Glieder in Sätzen vorkommen; bei achten ist diese Ausführung ähnlich wie in Wie Gertrud VII, 42. Der dritte Lehrgang enthält besonders die sittlichen Wortdeutungen, das eigentliche Vermächtnis an die Zöglinge. Dort findet sich unter achten folgendes: »Kinder, das erste Wort, das ich euch erkläre, ist: Selbstachtung. Um ihretwillen errötet ihr, wenn ihr fehlet, um ihretwillen ehret ihr die Tugend, um ihretwillen betet ihr zu Gott und glaubet ein ewiges Leben... Kinder, um ihretwillen wird das menschliche Leben zum Leben und das Todbett zur letzten froh und ruhig gelebten Stunde. Kinder! Ich habe für euch dies einzige Wort; alle anderen sind nur Zugabe zu diesem einzigen;« unter »schärfen«: »Hundert Menschen schärfen ihren Säbel, tausende ihr Messer, aber zehntausend lassen ihren Verstand ungeschärft, weil sie ihn nicht üben;« unter »steigen« zuerst im zweiten Lehrgange: »Ich versteige mich, wenn ich, wo ich hinaufgestiegen, den Weg nicht mehr herabfinde« usw., und dann im dritten: »Der Mensch versteigt sich im Kopfe, wenn er im Nachdenken über höhere Gegenstände das Gleichgewicht seiner Kraft, über alles nachzudenken, verliert«; unter »weichen«: »Auch des Menschen Weichwerden kann wie das Weichwerden des Holzes von seinem Verfaulen herrühren«; unter »zwingen«: »Sowie du dir selber leicht zu helfen weifst, kann dich kein anderer leicht zwingen; aber sowie du in dir selbst ein unbehilflicher Mensch bist, fällst du leicht jemand in die Hand, der dir den Arm bietet und sagt: Ich will dich führen, und dich dann wirklich führt, aber wie Er will.« Trotz solchen Reichtums an sinnlich- wie sittlich-kräftiger Auffassung ist die Schrift auch von den neueren Sprachmethodikern nicht beachtet worden, wahrscheinlich weil diese Ausführung der Forderung der Selbsttätigkeit zu sehr widersprach und man immer das Sprecht mir nach! zu hören glaubte; das brauchte aber wenigstens die Lexikographen und alle, die volkstümliche Kraftsprache im edelsten Sinne des Wortes lieben und suchen, nicht abzuhalten!

4. Magers Onomatik für höhere Schulen. Hier kann unsere Darlegung kurz sein. Mager (man vergl. diesen Art.) kannte die Vaterlehren (Über eine unzweckmäfsige Weise usw. S. 40) und nennt als Vertreter der Onomatik »Sokrates, Pestalozzi, Lang, Ich, P. Girard, Kellner, ein wenig Honcamp u. a.« (Deutsches Sprachbuch I, Vorwort). Natürlich vertritt er Pestalozzis Wörtern und Sätzen gegenüber die Literatur als Hauptgegenstand des Sprachunterrichts und betrachtet als Quellen der Onomatik das Lesebuch und »sonstige Mittel«. Aber seine Darlegungen hängen stofflich fast immer mit dem Unterricht in fremden Sprachen zusammen (vergl. besonders »Die modernen Humanitätsstudien«, 2. Heft, 1843, S. 51—67); sein Deutsches Sprachbuch (1842) ist für höhere Schulen geschrieben, und der 4. Teil seiner »Modernen Humanitätsstudien«, welcher den deutschen Unterricht theoretisch behandeln sollte (Die genetische Methode des schulmäfsigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen, 3. Heft der »Modernen Humanitätsstudien«, S. V und 1), ist nicht erschienen. Als Inhalt der Onomatik zählt er auf: »Ur- und abgeleitete Bedeutungen, Tropen, Synonymen, Phrasen usw.« Als Beispiel seiner rein praktischen Begründung folge eine Stelle über die Phrase (Die deutsche Bürgerschule. 1840): »Weifs man denn auch, was die Phrase ist, und dafs wir für jede Sprache nicht nur eine Grammatik, Etymologie, Synonymologie usw., sondern auch eine Phraseologie haben müssen? Die Phraseologie jeder Sprache ist nichts weniger als eine Disziplin neben andern Disziplinen. Ihr lacht mich aus, wenn ich

sage, dafs ich mit Herrn F. oder Frau v. G. ‚in Verknüpfung stehe'; denn es mufs heifsen »in Verbindung«. ‚In Verbindung stehen' und Ähnliches ist aber eine Phrase, und zwar eine deutsche, wie ‚mit jemandem Hände schütteln' eine englische ist. Wer nun blofs den Wort- und nicht auch den Phrasenschatz einer Sprache kennt und im Besitz hat, der kann eben die Sprache nicht.«

5. **Dörpfelds Begründung der Volksschul-Onomatik.** Dörpfeld hat das Verdienst, Magers Anregungen für die Volksschule nutzbar gemacht und zugleich, im Gegensatz zu Otto, Eisenlohr u. a., die sich nur die praktischen Vorschläge aneigneten, der Onomatik ihre Stelle in dem Ganzen der Volksschulpädagogik angewiesen zu haben. Der Standpunkt für die Verteidigung des richtigen Verhältnisses der Worte und Sachen, um diesen einfachen Ausdruck noch beizubehalten, ist aber jetzt ein anderer geworden. Comenius stand der Alleinherrschaft der Sprache, und zwar der lateinischen, gegenüber; er bemühte sich daher, die Sachen in ihre Rechte einzusetzen, und begann den lateinischen Sprachunterricht mit demjenigen Teile, der sich mit der Betrachtung der Dinge oder auch der Bilder davon am leichtesten verbinden liefs: mit der deutschen und lateinischen Benamung der sichtbaren Dinge usw. Vor derselben Aufgabe befand sich Pestalozzi hinsichtlich der Muttersprache, geriet aber bei der Ausführung zu sehr in isolierte Sprachpflege, eine Verirrung, die in der Folgezeit unter veränderten Umständen immer wiederkehrte. Während nämlich der pädagogische Realismus allmählich seine Wirkung tat, kam im Gebiete des Sprachunterrichts die Becker-Wurstsche Periode mit ihrem Glauben an die Allgewalt der Grammatik, die Einsicht aber in die richtige Rangordnung der Lehrfächer und ihrer Einzelziele war bestechenden Neuerungen gegenüber noch zu schwach. Daher liegt der Ton nunmehr darauf, dafs bei der Beschäftigung einerseits mit den »Gegenständen selbst« und der Literatur, andrerseits mit der formalen Grammatik, die naturgemäfse Verbindung der Sachen und Worte nicht vernachlässigt werde, und hieraus ergibt sich die Notwendigkeit und das Wesen der Onomatik. Es ist bemerkenswert, dafs Dörpfeld diese Fragen am eingehendsten erörtert hat in einer Schrift über den naturkundlichen Unterricht.

Die Sprache, heifst es darin, ist eine Verleiblichung der Gedanken, deren Inhalt von irgend einem Wissensstoffe stammt. Sprache und Verstand gehören zusammen, sind verwachsen wie Leib und Seele. Die Griechen nannten sowohl die Vernunft selbst als auch das Wort für den vernünftigen Gedanken logos (und wir, kann man hinzufügen, nennen Ausdrücke, welche sozusagen mit der Sache selbst gewachsen sind, mit den Lateinern concret, von concrescere = zusammenwachsen, oder auf deutsch etwa saftig — ohne den üblen Nebensinn). Völlig getrennt vom Gedanken, vom Wissensstoffe, wird das Wort zu einem Leichnam. Darum gehören auch Sachunterricht und Sprachunterricht zusammen wie rechtes Bein und linkes Bein, wie rechte Hand und linke Hand, wie Mann und Weib, wie Vernunft und Sprache selbst. Die Isolierung des Sprachunterrichts ist der Kardinal-Irrtum der herkömmlichen Sprachmethodik, bei dem weder die Sprachbildung noch die Sachbildung gedeihen kann. Allerdings bildet die Sprache als eine Verleiblichung des Verstandes neben demselben ein Zweites, ein Äufseres, das sich relativ absondern und für sich betrachten läfst, und wie es eine Sprachwissenschaft gibt, so ist auch eine relativ gesonderte Sprachschulung möglich. Aber »die Hauptnährquellen der Sprachbildung — der echten, vollsaftigen und gesunden — liegen doch nie und nimmer in dieser gesonderten Schulung, sondern im sachlichen Wissensstoffe«. — Das alles hat nun auch Folgen, die uns hier nichts angehen. In onomatischer Hinsicht aber hebt sich unter den Fächern des Sachunterrichts die Naturkunde hervor, weil »alle Worte für geistige Dinge, Vorgänge und Beziehungen — alle ohne Ausnahme — hergenommen sind von Namen für sinnliche Dinge, Vorgänge und Beziehungen. Es sind also allesamt bildliche oder Gleichnisausdrücke, die ursprünglich aus der Naturkunde stammen, wie bei allen denjenigen Worten, deren Wurzel noch kenntlich ist, deutlich zu Tage liegt. . . Je schärfer nun die ursprüngliche, die sinnliche Bedeutung eines Wortes aufgefafst ist, desto richtiger wird seine abgeleitete,

geistige Bedeutung erfaſst werden; und umgekehrt, je unvollkommener seine sinnliche Bedeutung erkannt ist, desto unvollkommener wird die Erkenntnis der geistigen Bedeutung sein.« —

Diesen Voraussetzungen gemäſs wird man, wie Jütting sagt, in allen Unterrichtsfächern fortwährend ein gewisses »Vokabellernen« treiben müssen, sobald der seitherige Vorrat an Wörtern usw. nicht ausreicht, Neugelerntes zu bennen (Mark und Markgraf bei den Zügen Heinrichs I. gegen die Slaven) oder sobald durch das Lesebuch oder sonstwie bekannte Dinge auf eine dem Kinde neue Art benannt werden (Matten bei Uhlands Einkehr). So muſs man alle im Lesebuche wie im Sach- und Formenunterricht vorkommenden unbekannten Wörter und Redensarten kurz erklären, sei es mit Hilfe stammverwandter oder synonymer Ausdrücke, welche den Schülern bereits bekannt sind, oder durch Umschreibung. Dieses haben, meint Dörpfeld, alle einsichtigen Lehrer von jeher getan. Es ist auch gar nicht zu vermeiden, so gewiſs jede Sache einen Namen braucht, bei dem man sie rufen könne. Das ist das onomatische Stück der allgemeinen Sprachpflege.

So gewiſs nun weiter der Name, welchen der Lehrer nach dem Vorgange der Sprachgemeinschaft gibt oder welchen das Literaturstück bietet, die Sache für das Kind treffend, kräftig, ergreifend, schön ausspricht, so gewiſs bilden diese neu erworbenen Ausdrücke einen wertvollen Besitz, den man vor Verlust, d. h. vor dem Vergessenwerden schützen muſs. Dafür sorgt schon die Wiederholung der Sache; falls aber mehr nötig ist, so erwächst daraus ein Zweig des besonderen Sprachunterrichts: die Wortbedeutungslehre oder Onomatik. Dies hat, meint Dörpfeld, die Grammatikpartei übersehen.

6. Das Innere der Wörter bei Ziller, Willmann und Hildebrand. Ziller und Willmann gehen von derselben psychologischen Sprachwissenschaft aus wie Dörpfeld, fuſsen aber dabei auf einer sprachwissenschaftlichen Lehre erkennbarer als dessen schlichte Darstellung. Es handelt sich um die Belehrung, welche im Worte selbst steckt, und dies trifft meines Erachtens zugleich den Kern der Bestrebungen Hildebrands, soweit sie hier in Frage kommen. Denn in seinem Buche spricht er, sobald er zur Verdeutlichung der geforderten Umkehr nach Beispielen greift, vorwiegend von einzelnen Worten oder Wortverbindungen aus der Literatur, aus der Presse, aus der Umgangs- und Kindersprache. Die angeratenen Erörterungen sollen jedoch nicht wie die onomatischen Stoffe bei Comenius der Lektüre vorausgehen, sondern bei derselben, aber auch bei anderer »Gelegenheit« und nicht bloſs im Deutschen Unterricht stattfinden. Sie bilden also nicht wie bei Pestalozzi den ganzen Sprachunterricht während einer bestimmten Periode, sondern nur einen Teil, eine stets safttreibende Wurzel der allgemeinen wie der besonderen Sprachpflege.

Das einzelne Wort gibt zwar nicht, wie Pestalozzi meinte, »alle Eindrücke« zurück, die in der Urzeit zur Bildung desselben geführt haben mögen; daher sollen nach Hildebrand auch schon die Knaben »fühlen lernen, wie man im Namen nicht die ganze Sache suchen muſs, und das ist ein gewaltiger Gewinn, denn der Irrtum ist weit verbreitet und geradezu verhängnisvoll«. Aber etwas »bedeutet« der Name doch, wenn nicht noch jetzt, so doch ursprünglich. Bekanntlich faſst das Wort seinen Gegenstand immer von einer bestimmten Seite auf; es bedeutet nur eine mehr oder weniger hervorragende Eigenschaft eines Dinges, überhaupt seines Inhaltes, bezeichnet aber für uns das Ganze. Die Psychologie nennt dieses Verhältnis die Apperceptionsform, Steinthal »die Anschauung der Anschauungen« (Typen des Sprachbaues S. 79), W. v. Humboldt die innere Sprachform. Der Begriff reicht oder wirkt natürlich über das einfache Wort hinaus, vergl. v. d. Gabelentz, Die Sprachwissenschaft S. 160; über den pädagogischen Gebrauch dieser Lehre vergl. man Ziller, Grundlegung S. 438, Allg. Päd. S. 230 und Willmanns Didaktik, II. Bd. Die Onomatik als Teil der Sprachwissenschaft zeigt also, wo es möglich ist, welche Bedeutung der Wurzel innewohnt und wie sie sich in den verschiedenen Stämmen erhält oder verändert. Die Schul-Onomatik, vor allem die der Volksschule, wird natürlich auf die Angabe jener ersten Bedeutung verzichten müssen. Aber das Gefühl, daſs

eine solche Bedeutung da sei, lebt in uns und wird wohl am leichtesten durch die Klangwörter und die durchsichtigen Ableitungen angeregt und genährt. Nur ist beim Kinde vielfach erst Hilfe nötig: hier ein kurzer Hinweis, dort eine sachliche Darlegung, die nur an einer bestimmten Stelle des Unterrichts »gelegen« ist und wofür diese »Gelegenheit« abgewartet werden mufs; für anderes aufserdem eine durch Gewöhnung an solche Wortdeutung schon erstarkte Fähigkeit, »der rechte etymologische Sinn«, wie E. Wilke sagt. Solche Hinweise empfiehlt u. a. schon Jean Paul, wenn er in der Levana § 129 sagt: »Zur Sprachbildung gehört noch, dafs man wenigstens später die farblosen Alltagssprachbilder zu lebendiger Anschauung zurückleite. Ein junger Mensch sagt lange: »alles über einen Leisten schlagen,« oder »im Trüben fischen,« bis er endlich die Wirklichkeit, den Leisten bei dem Schuster oder das Trüb-Fischen am Ufer an einem Regentage findet und sich ordentlich verwundert, dafs dem durchsichtigen Bilde eine bestandfeste Wirklichkeit als Folie unterliegt.« Besonders aber wird Hildebrand nicht müde, sie ans Herz zu legen, denn »es ist nicht blofs nützlich und schön, den Worten ins Innere zu sehen, es ist auch recht notwendig«. Es »bringt den Schülern Licht in die Dinge; es lehrt sie klar denken und geistig anschauen zugleich, das beste Denken, das es gibt, ja eigentlich das einzig richtige Denken«. Den zahlreichen Beispielen, welche er hierfür gibt, will ich einige aus meinem »Schulwörterbuch«, die an der Grenze des in der Volksschule Möglichen liegen, zur Seite stellen.

Die im Ringen mit dem starken Tiere erbeutete »Haut« benützte der Mensch zuerst blofs als Kleidung, sie wurde ihm aber mit Hilfe einiger Pfähle zur »Hütte«; er vergafs der Tierhaut, als er dabei Holz, Binsen, Moos usw. verwenden lernte, und nennt jetzt sogar seine vorwiegend aus Mineralien erbaute Wohnung noch »Haus«, denn die Sprache ist hier wie auch sonst konservativer als die Sache. Die Glieder der Sippe »Haut, Hütte, Haus« stehen sich lautlich nicht ferner als etwa »frieren, Frost« und ähnliche und geben uns einen Durchschnitt der Kulturgeschichte von der Urzeit bis heute! Nebenher laufen dann noch Bildungen, die nicht soweit zurückgehen, wie »Hüttenwesen, hausieren«. — Das Sprichwort »Morgenstunde hat Gold im Munde« erklärt sich erst richtig und geschmackvoll, wenn »die Mund« als Hand, Schutz begriffen wird; das Wort kommt noch vor in Siegmund und anderen Namen, wird aber, wenn man nicht darauf hinweisen kann, dafs in altdeutscher Zeit der »Vormund« für das »Mündel« vor Gericht nicht wie jetzt blofs zu reden, sondern den gerichtlichen Zweikampf zu bestehen hatte, am deutlichsten durch die Zuordnung der Fremdwörter Manschette, Manier, Manufaktur, Manöver usw. Überhaupt kommen viele überraschende Belebungen dadurch zu stande, dafs Fremdwörter ihren urverwandten oder durch eine Art der Entlehnung verwandten deutschen »zugesellt«, d. h. zu ihnen in denselben »Saal« geführt werden; z. B. okulieren zu Auge; Puppe (lat. pûpa = Mädchen, pûpus = Knabe) zu Bube (nach Weigands Deutschem Wörterbuch), zu Puppe aber wieder Pupille (pupílla = kleines Mädchen), welches zunächst das Bildchen im Sehloch des Auges und dann das Sehloch selbst bezeichnet; zu spähen gehört nicht nur Specht und und Spessart = Spechtshaardt, sondern auch Spion, Spiegel, Respekt, Inspektor; das Staket besteht sachlich und etymologisch aus — Stecken, und der Gebirgsbewohner nennt die einfachste Umfriedung Steckenzaun.

Wie weit im einzelnen Falle von solchen möglichen Deutungen und Beziehungen Gebrauch zu machen sei, mufs der Lehrer entscheiden; geschieht irgendwie zu viel, so verfehlt es seinen Zweck, unterbleibt etwas Nötiges, so bleibt das Kind um einen Anlafs zu vielseitiger und lebhafter Reproduktion ärmer. Man hat daher den oben angegebenen sprachgeschichtlichen Begriff der »inneren Sprachform« pädagogisch umgebogen. Das Kind bildet, führt z. B. Rade aus, seine sinnlichen Anschauungen nicht gleich in der Vollkommenheit, in welcher sie sich später in der Seele vorfinden; es verknüpft mit dem Worte zunächst in der Regel nur ein besonders auffälliges Merkmal, mit dem sich später andere verknüpfen. Dafs dieses erste Merkmal immer dasselbe sei, welches auch dem

[illegible] erwarten. [illegible] geschaffenen [illegible] Vollkommenheit des [illegible] Vorstellungs- [illegible] innere Sprach- [illegible] erlebnisse man [illegible] äufsere und [illegible] noch einmal zu [illegible] dem Worte zu [illegible] unsinnliche Vor- [illegible] man wieder in die [illegible] Beziehung zu einem [illegible] Vorstellungsinhalte.« In ähn- [illegible] Pestalozzi (Anschau- [illegible] Zahlenverhältnisse. 2. Heft. [illegible] es müfsten bei jedem [illegible] »den Begriffen immer [illegible] unauslöschlich zur [illegible] Wendet man dies auf das [illegible] so bedeutet »verstehen« ein [illegible] dem Gegenstande, »gleichsam [illegible] genauerem Ansehen vor etwas [illegible] wahrnehmen« (Weigand); nicht um [illegible], wie Hildebrand sagt, den schattenhaften Begriff abzuziehen und denselben als wohlgesetzte begriffliche Erklärung niederzulegen »im Begriffs- und Wortgedächtnisse, dieser Vorratskammer des blofsen Verstandes«, sondern um an ihm Sehen, Denken, Empfinden und Tun zu üben.*) Bei Comenius fanden wir die Stufenreihe: Verstand, Gedächtnis, Mund, Hand (wobei der Verstand, die ratio, das Anschauen mit umfafst); bei Pestalozzi: Elementareindrücke von Wahrheit, Recht und Pflicht, oder: richtig denken, fühlen und handeln (Wie Gertrud II, 16). Wie man sieht, wird Comenius gegenüber ein besonderer Nachdruck gelegt auf das Gefühl oder Empfinden, das bei Pestalozzi zur sog. analogischen Anschauung gehörte, deren Pflege neben der sinnlichen er bei Comenius vermifst (eb. VII, 51 e, Idee der Elementarbildung § 40. 42) und nächstdem auf die »Willenstat, d. h. emporspringende eigene Empfindung« (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. 4. Aufl. S. 177, 198 f., 202). Diesem Zwecke soll neben dem Inhalte soga[r] Form der Hildebrandschen Schrift di[enen] sie will dem Vorworte nach zunächst den Vorrat blofser Begriffe vermehren berichtigen, sondern herzliche Überzeu[gungen] wirken, vielleicht sogar schlummernde findungen zum Durchbruch bringen, den Begriffen beides als Unterlage zu schaffen«, d. h. zunächst im Geiste Leser, der Lehrer, dann aber auch Schüler. Ähnlich sagt Ziller: »Wir h[alten] darauf, dafs mit dem Worte sich i[mmer] zugleich die Sachvorstellungen und Gefühle, die es tragen sollen, reproduz[ieren] und wir erblicken darin die Grundb[edin]gungen zu einem zusammenhänge[nden] Denken, wie zu einem wohlgeord[neten] Gemütsleben.« (Allg. Päd. S. 360.) Wohlgefühl haftet am Konkreten; das [Ab]strakte für sich allein begeistert nicht, kein Verlangen, regt keine Tätigkei[t] sondern läfst kalt und gleichgültig (e[bd.] 221). Das Kind »mufs sich zu all[en] in den trauten Tönen seiner Mutterspr[ache] bei denen es nicht blofs etwas sondern auch etwas empfindet, einwo[hnen] wenn nicht die Energie seines prakti[schen] Geistes geschwächt werden soll« (Z[iller] Grundlegung S. 465; vergl. auch Strür[mpell] Psychologische Päd. S. 283 ff.).

Bei diesem Verhältnis der prakti[schen] Gedanken kann ich nicht glauben, Hildebrand und die Herbart-Zille[rsche] Richtung trotz vieler Berührungsp[unkte] zwei ganz entgegengesetzte Standp[unkte] vertreten (Neue Bahnen 1895, S. 614 Rud. Hildebrand hat bezüglich der [Rang]ordnung der Lehrfächer das, was ihm zutraut, meines Erachtens nich[t] hauptet, weil er überhaupt davon spricht und die Untersuchungen, w[elche] zu dieser Rangordnung geführt h[aben] weder zurückweist, noch selbst ande[re an] deren Stelle setzt; man vergleiche im [Ein]gange seines Buches die Bemerkung, er die pädagogische Literatur nicht k[enne]. Die Behauptung, mit der er beginnt: Unterrichtszweig ist in unserer Volkss[chule] oder ich sage lieber gleich in u[nserer] Schule überhaupt von gröfserer Bede[utung] als der Unterricht im Deutschen,« darf nicht fassen als methodologisches Pr[inzip] in dem Sinne, wie es in der Lehre vo[n der] Konzentration vorliegt. Denn erstens

*) Über die »Grüfte des Gedächtnisses« vergl. man auch Herbart, A B C der Anschauung, Einl. IV, Abs. 5 ff., wo zugleich dem strengen begrifflichen, abstrakten Denken (und Sprechen) sein unbestreitbares Recht wird.

das nach Hildebrands Sinne in der Volksschule nichts ändern; in einem Aufsatz über die Stellung des deutschen Unterrichts (Zeitschr. f. d. d. Unt. 1891, S. 1) sagt er ausdrücklich: »Die Bewegung kann nur darin enden, daſs auch im höheren Unterrichtswesen, wie schon im niederen längst geschehen ist, das Deutsche, also der deutsche Unterricht, in die Mitte rückt, als innerster Kreis mit dem bestimmenden Mittelpunkte.« Zweitens wird (Vom deutschen Sprachunterricht, S. 74) in Bezug auf »treffliche Sprüche«, die nicht bloſs ins Gedächtnis, sondern in das Gemüt eingeprägt werden sollen, gesagt: »Und keine Stelle in der Schule gibt es, wo an der Aufgabe so erfolgreich und so mit Lust für beide Teile zu arbeiten ist, als der deutsche Unterricht, die Religionsstunden eingeschlossen, die ja in der Volksschule zugleich deutsche Sprachstunden in diesem höheren Sinne sind.« Das ist eine vielsagende Aufforderung, hier durch das methodische Fachwerk hindurch nur auf die innere Verwandtschaft der Gegenstände zu sehen; in diesem Sinne muſs man die ganze Lutherbibel ein deutsches Buch und die Beschäftigung mit ihr deutschen Unterricht nennen. Drittens ist diese Ansicht auch in Bezug auf den deutschen Unterricht im engeren Sinne nicht so übertrieben, wie es auf den ersten Blick scheinen kann. Bemerkt doch auch Ziller: »Andere fanden den Mittelpunkt alles Unterrichts im Deutschen, in dem allerdings um der Individualität willen aller Unterricht zusammenwirken muſs« (Grundlegung S. 405, vergl. auch S. 75), und Dörpfeld spricht von dem »in mehrfacher Beziehung zentralen Sprachunterricht« (Theorie des Lehrplans, Vorwort); auch Th. Vogt weist darauf hin, daſs die Gedanken, die aus den Werken der Dichter, »dieser treuesten Dolmetsche für die nationale Denkweise«, gewonnen werden, sich zu einer Zentralkraft entwickeln können (Erläut. zum 20. Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd. S. 41).

Wenn also Vogt (Erläut. 23, S. 16) sagt: »Für die Entwicklung einer jeden Erkenntnis bilden Empfindungen und Anschauungen den Anfang,« so kann, meine ich, Hildebrand nicht sagen wollen, sie beginne damit, daſs man ins Innere der betreffenden Worte sehe. Dann kann aber Vogt auch weiter behaupten: »Historisch und philosophisch geht das Bezeichnete dem Zeichen, die Bedeutung dem Worte in der Entwicklung der Erkenntnis voran, und wenn wir dem Gange der Natur folgen, so muſs der Empfindungsinhalt vorangehen. Alles Gesprochene wird in diesem Falle etwas Selbsterlebtes sein. Tatsächlich lernt ja das Kind viele Wörter kennen, ohne auch nur eine Ahnung von ihrem Sinn zu haben; tatsächlich lernt es aber auch Wörter kennen, deren Bedeutung ihm auf Grund seiner Erfahrungen und Erlebnisse halbwegs verständlich ist und welche teils zu richtigen, teils zu falschen Assoziationen führen. Im letzteren Falle sind die Wörter dem Lehrer der äuſsere Anlaſs, zu richtiger Erkenntnis anzuleiten und in den Sinn der Wörter, die ein nach Jahrtausenden zählendes Arbeitsprodukt des Volksgeistes darstellen, einzuführen.« Dazu nehme man noch, »daſs wir, von dem ersten Kindesleben abgesehen, nicht bloſs mit den sinnlichen, sondern auch mit den geistigen Augen sehen (nach Lotze), ich meine, daſs mit unseren sinnlichen Perzeptionen Apperzeptionen verknüpft sind. Aber wie diese Apperzeptionen, so ist auch das Verständnis der Worte ein Entwickelungsprodukt.«

So vertieft sich die pädagogische Lehre von dem Parallelismus der Worte und Sachen, die an die Spitze dieser Ausführungen gestellt ist, in folgender Weise: Die Erkenntnis selbst beginnt mit Empfindungen und Anschauungen. Im Laufe der Geschichte eines Volkes bilden sich aus den einfachen psychischen Baustoffen höhere Gebilde als Besitztum des Volkes und, mit individuellen Eigenheiten, der einzelnen heraus. Aber jeder Volksgenosse fängt als Kind wieder mit jenen einfachen Baustoffen an, und auch die bewuſste, künstliche Erziehung kann, wenn sie geistig gesunde Menschen bilden will, den Gang auf diesem Naturwege nur »vergeschwindern« (Pestalozzi, Wie Gertrud VI, 5). Ebenso bildet die Sprache, soweit dies hier in Frage kommen kann, zuerst Ausdrücke für jene Empfindungen und Anschauungen, benutzt dieselben aber allmählich auch zum Ausdruck höherer Gebilde. Wie nun bei gesunder Bildung die abstrakten Begriffe mit den konkreten Dingen, Erlebnissen u. s. f.

doch in Verbindung bleiben (Ziller, Allg. Päd. S. 297 f., 409, 316: das Begriffliche ist in der Seele nicht geschieden, sondern nur unterschieden vom Konkreten), so läſst auch die Sprache in ihren Ausdrücken den sinnlichen Hintergrund noch durchschimmern. Aber auch bei künstlich-unnatürlicher Bildung hilft die Sprache mit und führt dadurch zwischen den verschiedenen Teilen des Seeleninhaltes »böse Risse« (Hildebrand S. 74. 128), eine »schwindsüchtige Richtung« (S. 52) herbei; und wie zur Sühne dafür vermag sie die gerissenen oder schwach gewordenen geistigen Zusammenhänge auch wieder neu zu knüpfen und zu stärken (S. 96. 156). Man wird also nur dann und nur so weit mit Erfolg den Worten ins Innere sehen, wenn und soweit man das darin Sichtbare bereits in sich hat und sich desselben nur auf eine neue Art bewuſst wird: in neuen, reicheren Verbindungen, als Quelle wiederholten, tieferen, reineren Empfindens und kraftvolleren Tuns. Dies alles vollzieht sich in beständiger Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und seinen Volksgenossen. Was daraus für den einzelnen folgt, hat A. Hollenberg in einer Weise ausgesprochen, die Aufbewahrung verdient: »Wir werden nicht bei dem nationalen Wunsche stehen bleiben dürfen, daſs unser Volk sich der überlieferten schönen Sprache stets mit phrasenloser, scheinloser Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit bedienen möge; wir werden gewiſs auch weitergehend zu uns sagen: Bin ich auch nicht im stande, viel dafür bei anderen zu tun, ich bin doch auch einer von den Vielen, denen ich das gewünscht habe. Ich will bei mir anfangen, meine Worte gut und aufrichtig setzen, den vollen Wert des deutschen Ausdrucks in die Rede legen und . . . auch auf diesem Wege die Freude des Anderen erhöhen.«*)

7. Zur praktischen Ausführung. Wie nimmt sich nach diesen Grundlinien die Onomatik als ein Zweig des besonderen Sprachunterrichts in der Volksschule aus? Man muſs sich bei der Literatur zu unserem Gegenstande mitunter daran erinnern, daſs überschwengliche Ziele auf Abwege führen. Hält man sich aber an den schlichten Dörpfeld, so hat die Sache nichts Überschwengliches. Die Onomatik ist ihm die Lehre von den Wortfamilien, Synonymen und Tropen; zu den letzteren gehören natürlich auch die sog. Redensarten (Phrasen), die ein Sprachbild syntaktisch umkleiden, z. B. alles über einen Leisten schlagen. Die nach Abschnitt 5 zu erklärenden Wörter usw. soll der Lehrer zunächst kurz vermerken, alsdann von den Kindern regelmäſsig in einer besonderen Onomatikstunde mit den Erklärungen in ein sachlich-sprachliches Wörterheft eintragen, mit Hilfe dessen zu Hause fest einprägen und von Zeit zu Zeit wiederholen lassen. Auf den unteren Stufen führt der Lehrer das Verzeichnis für sich und übergibt es gegebenenfalls mit den Kindern dem folgenden Lehrer. Z. B. kann es darin heiſsen (nach der Schrift über die Begriffe): die Form = die Gestalt, formieren = gestalten, reformieren = umgestalten, verbessern, die Reformation = die Verbesserung. Man sieht sofort, bei welcher Gelegenheit diese onomatische Erörterung stattgefunden hat und daſs sie an dieser Stelle nötig war. Zur Veröffentlichung genauerer Vorschläge ist Dörpfeld leider nicht gekommen; doch lassen sich nach dem Gegebenen die folgenden praktischen Grundzüge feststellen, denen ich einige Bemerkungen beifüge.

1. Die Onomatik der Volksschule entspringt und dient dem gesamten Unterricht. Darin sind die »sonstigen Mittel«, welche Mager neben dem Lesebuch nennt, gewiſs mit enthalten. Die Sprache des alltäglichen Lebens, mag sie von dem Schriftdeutsch abweichen, in welchem Grade sie wolle, wird kraft methodischer Grundsätze überall an den geeigneten Stellen ebenso als Hilfe herbeigezogen werden wie die individuellen Erlebnisse selbst. Das so entstehende Schulwörterbuch hat demnach in einem noch engeren Sinne positiven Inhalt als das wissenschaftliche Wörterbuch. Von letzterem sagt v. d. Gabelentz: Es lehrt nicht wie die Grammatik mit ihren Verzeichnissen der Bildungsmittel das Zulässige,

*) Das weist nunmehr auch ganz deutlich über die Onomatik hinaus dorthin, wo sie ihre Früchte tragen soll: auf die Ausübung der »vollendeten Sprachkunst«, sonst Stilistik genannt, und so haben denn auch die beiden Sprachbücher Magers den Nebentitel: »Anfänge der Grammatik, Onomatik und Sprachkunst«; im 2. Heft der »Mod. Humanitätsstudien« unterscheidet er Grammatik, Onomatik und Technik.

was in jedem Augenblicke tatsächlich werden kann, sondern nur das, was wirklich zur Tatsache geworden ist; also bezüglich der Gebilde nicht: die und die dürfen geschaffen werden, sondern: die und die sind wirklich bereits geschaffen worden; und bezüglich der Bedeutung nicht: diese Bedeutung hat das Bildungsmittel ein für allemal, sondern: in diesen und diesen besonderen Bedeutungen wird es in den einzelnen Fällen angewandt. Das Schulwörterbuch lehrt nun auch dieses nur da und so weit, wo und soweit der gesamte Unterricht Anlafs gibt, diese oder jene Bildungen in dieser oder jener Bedeutung neu zu gebrauchen oder sie aus der naturwüchsigen Sprache mit all ihrem Leben in die Region des Unterrichts hinaufzuziehen (Hildebrand S. 70—75). Die »Reformation« in dem obigen Beispiele ist dem Knaben trotz der allgemeinen Bedeutung des Stammwortes Form nur das, was Luther oder Zwingli vollbracht hat; auch wenn der Sprachgebrauch eine weitere Bedeutung dieses Wortes aufwiese, wäre es nicht richtig, das Kind von der ganz konkreten, die es bei ihm hat, künstlich abzudrängen. Bei der Beschreibung des ritterlichen Kampfes bedeutet die Redensart: Einen in den Sand setzen, dem Knaben zunächst nur: Einen in den Sand setzen. Wenn man ihm unseren jetzigen Gebrauch der Redensart aufdrängt, so schiebt man ganz gegen Hildebrands Forderung das Blasse an Stelle des Farbigen und beraubt den Knaben des Genusses, den Ausdruck selbst kühnerweise auf anderen Kampf zu übertragen. Und gerade auf die Fähigkeit, dies zu tun, kommt es bei künftiger Auffassung ganz anderer Inhalte und sodann bei der Sprachkunst oder Sprachtechnik im Sinne Magers an.

2. Die Onomatik der Volksschule enthält keine systematische Wortbedeutungslehre, sondern begleitet nur den gesamten Unterricht mit ihrem tagebuchartigen Merkhefte und löst den einzelnen Bestandteil aus der Verbindung mit seiner Sache, seinem Gedicht u. s. f. nicht weiter heraus, als zu gelegentlicher Zusammenfassung des Verwandten nötig ist. Also bleibt diese Onomatik ein Fach wie Poetik und Metrik, in denen man keine Systeme ausbilden läfst (vergl. Pickel über deutschen Unterricht im »Achten Schuljahr«, am Schlusse), sondern sich mit Reihen begnügt, welche hinreichen, dieses empirische, konkrete Wissen zusammenhängend und leicht verfügbar zu machen (Jahrb. 24, S. 287 f.). Sobald es zu einem freisteigenden geistigen Besitz geworden ist, haben diese Sammlungen konkreter Stoffe ihren Dienst getan, wie auch schon Erasmus vom guten lateinischen Stil sagte, er komme nicht aus dem Gedächtnis, sondern »durchs geistige Blut« (Raumer, Gesch. d. Päd. 3. Aufl. III, S. 113). Umbildung in begriffliche Systeme, mühsam einzuprägende Paradigmen nach Art der Deklination und Konjugation, wie sie Willmann für den höheren Unterricht vorschlägt, hat der Volksschüler nicht nötig, wenn er nur in der Sprache, nicht über dieselbe denken soll. In Sprachheften, deren Verfasser sich im Vorwort auf Hildebrand berufen, finden sich aber nicht selten Stoffmassen, die Schulkindern schlechterdings nicht unter die Augen gelegt werden dürften; z. B. mehr als eine Druckseite Sätze, Redensarten und Wortbildungen zu »Hand« und dazu die Aufforderung, a) alle damit gebildeten Wörter zu nennen, b) die Redensarten, worin es bildlich gebraucht ist, aufzusuchen und zu erklären; oder 120 verschiedene bildliche Ausdrücke und Redensarten mit der Aufgabe, sie anzuwenden und zu erklären. Solche Sammlungen können für den Lehrer so nützlich und notwendig sein wie eine Botanik, aber sie sind nicht die Eichen und Buchen der Sprachbildung, zu denen man den Schüler hinführen soll; so lehrt der — Leunis, nicht Hildebrand.

3. Die Onomatik der Volksschule enthält auch nicht die Wortbildungslehre, sondern setzt sie, wie schon bei Mager, voraus. Die Wortfamilien sind demnach zunächst nur die Zusammenstellung derjenigen verwandten Wörter, welche bei der Worterklärung benutzt und als Familienglieder erkannt worden sind. Durch die familienweise Zusammenordnung entsteht folglich eine Gewohnheit, sich bei einem Worte auf seine Abstammung oder auch nur auf verwandte Wörter zu besinnen, und das ist hier »der rechte etymologische Sinn!« In der Gegenwart fafst man oft den praktischen Sinn der Hildebrandschen Forderungen in den Ausdruck Wortbildungs-

und Wortbedeutungslehre zusammen; aber das gibt ein ungleiches Gespann. »Unbestreitbar gehört die Wortbildung zum Sprachbau, folglich die Lehre von ihr in die Grammatik« (v. d. Gabelentz S. 129). Von der Grammatik aber »unterscheidet sich die Onomatik sehr scharf dadurch, daſs dort der Blick auf das äuſsere, auf die sprachlichen Formen, hier dagegen lediglich nach innen, auf den Sinn der Wörter und Wortverbindungen sich richtet« (Dörpfeld, Ges. Schr., V. 1, S. 19). Die Onomatik gehört daher mehr zum Sach- als zum Sprachunterricht (IV. 1, S. 136), und es geschieht ihrem Wesen Gewalt, wenn man sie der formalen Grammatik unterordnet.*) Sobald man etwa zusammenstellt: »an (reden, sprechen, stellen, treten, nähen), auf (treten, stellen, nehmen, beiſsen, stecken, decken, richten, fallen, fassen)«, dann treibt man abermals den kindlichen Geist so in allen Gebieten herum, daſs die Reproduktionen, welche jedes Wort anregen soll, bald nur ganz unvollkommen erfolgen und gerade das blasse Vorstellen herbeigeführt wird, das bekämpft werden soll. In solcher Weise ohne Schaden mit losen Worten zu arbeiten, sind Kinder nicht fähig, man prägt ihnen höchstens eine verfrühte, saftlose, abgezogene »Lehre« ein. Aber die Massenübungen sind auch gar nicht nötig. Die konkret bleibende Wortdeutung braucht z. B. bei Erklärung des Wortes antreten (»da trat den Herd der Franke an«) oder anheben (»die huben an auf ihn zu schieſsen«) aus der Wortbildung nur, daſs das Wörtchen an mit Zeitwörtern zusammengesetzt werden kann, und zwar trennbar, was bei diesen Gelegenheiten längst bekannt ist; ferner daſs hub einen ungewöhnlichen Stimmlaut hat, was hier durch eine einfache Erinnerung an stund, sungen usw. erledigt werden kann. Mit anderen Worten, diese Onomatik setzt aus der Wortbildungslehre nur wenig mehr voraus, als was entweder ohne Unterricht bekannt ist oder schon um der Grammatik und Rechtschreibung willen gelehrt werden muſs (vergl. trat über, übertrat).

Natürlich ist die Onomatik mit der Lektüre eng verbunden, denn diese ist Sachunterricht, wenn auch nur ein Teil davon und nicht der natürlich-ursprünglichste. Diese Seite haben schon Eisenlohr, Otto, Kellner, Th. Kriebitzsch (Kehrs Gesch. d. Meth. 2. Aufl. I, S. 443) u. a. gepflegt. Dann stellt man nach Dörpfelds Art bei der »Schwäbischen Kunde« etwa zusammen: lobesam, erhub, abgetan, Mähre und Röſslein, aufgegeben usw. Diese Reihenfolge ist, um Pestalozzi zu widersprechen (oben S. 379), pädagogisch gerade so »geschickt« wie die Reihenfolge der Blumen auf der Wiese. Die einzelnen Wörter werden mit ihrer genau bestimmten Bedeutung von der Erzählung getragen, und niemand glaubt, daſs es den Kindern Anstrengung macht, die verschiedenen Paragraphen der Wortbildungslehre, denen die Wörter angehören, im Bewuſstsein niederzuhalten. Wo aber, wie z. B. bei O. Lyon in seinem für höhere Schulen bestimmten Werke über die »Lektüre«, das Onomatische ausschlieſslich bei der Lektüre gewonnen und verarbeitet wird, da wird die Forderung der Konzentration noch nicht stark genug empfunden. Jedoch greifen seine reichen Materialsammlungen, die in dem für Lehrer (!) bestimmten Werke völlig am Platze sind, ganz von selbst nicht nur in die Stoffgebiete der Geschichte u. s. f., sondern in jede Art von Sprachgebrauch hinüber, denn der Sprachunterricht ist von Natur »in mehrfacher Beziehung zentral«, und in ganz besonderer Art die Onomatik; das wird aber wohl erst ein künftiges Geschlecht allgemeiner würdigen.

Daher liegt auch der Unterordnung derselben unter einen Teil der Grammatik der richtige Gedanke zu Grunde, daſs die onomatische Sammlung zugleich den trefflichsten Stoff zu grammatischen und orthographischen, wie allerdings auch zu stilistischen Übungen darbietet. Man müſste daher darauf denken, das onomatische Merkheft zugleich für die anderen Zwecke recht nutzbar einzurichten. Hier glaube ich eine kleine Abänderung des Dörpfeldschen Verfahrens vorschlagen zu dürfen, die nach der Wortbildung hin liegt. Die ono-

*) Mager, »Moderne Humanitätsstudien«, 2. Heft, S. 51: »Die Grammatik ist der allgemeine Teil der Sprachwissenschaft, sie hat es mit Allgemeinheiten, mit Gattungen und Arten von Erscheinungen zu tun, mit der Form der Sprache; die Onomatik ist der spezielle Teil der Sprachwissenschaft, sie gibt den Stoff der Sprache, die Wort-Individuen: sie ist die Wissenschaft vom Worte als dem inhaltsvollen.«

matischen Ausdrücke zerfallen in zwei Hauptgruppen: Stammverwandte und Sinnverwandte. Es kommt nun eine Zeit, wo sich die Eintragungen ohne Schaden fast alle in dem ersten Fache unterbringen lassen, indem man die Synonymen, welche vorkommen, bei dem geeignetsten Gliede der Bedeutungsgruppe zusammengestellt, z. B. schnell (hurtig, flink, fix, geschwind, behend). Zudem sind viele Synonymen ohnehin zugleich stammverwandt, z. B. Atem, Odem; lügen, leugnen; greinen, grinsen; weinen, winseln. Ferner ist mir gewiſs, daſs gröſsere Kinder zum Zwecke der Rechtschreibung ein Nachschlagebüchlein haben sollen, und zwar eins, das auch die Verwandtschaft der Wörter sichtbarer macht, als die seitherigen alphabetischen Wörterverzeichnisse tun. Ich habe daher mein »Schulwörterbuch, nach Reihen und Familien geordnet«, so einzurichten gesucht, daſs die Familien etwa für die zweite Hälfte der Schulzeit, wo die orthographische Ungleichartigkeit vieler Familien nicht mehr wesentlich stört, zugleich als Mittel dienen können, den onomatischen Stoff, wie er allmählich entsteht, so festzustellen, einzuordnen und zu wiederholen, daſs die Notierungen der Kinder auf ein ganz geringes Maſs beschränkt werden können. Aber auch hierbei ist nie der groſse Unterschied zu vergessen, daſs die orthographische Betrachtung einer Familie auf das »Äuſsere« sieht, die onomatische Betrachtung dagegen in das Innere schaut.

Literatur: Im ganzen sei verwiesen auf Theod. Matthias, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher zum deutschen Unterricht (2. Heft der Schriften der Päd. Gesellschaft). 76 S. 1 M. Dresden 1904. — I. Rein fachwissenschaftliche Hilfsmittel, die spezieller benutzt sind: Die sprachphilosophischen Werke W. v. Humboldts, herausgeg. und erklärt von Steinthal. Berlin 1884. — Lazarus, Leben der Seele. 2. Aufl. 2. Bd. Art.: Geist und Sprache. — Georg v. d. Gabelentz, Die Sprachwissenschaft, ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse. 1891. II. Zur pädagogischen Theorie: Das Gespräch aus Erasmus' Schriften über die Realität des Wortes s. Jahrb. des Vereins für wiss. Päd. 22, S. 20. — Über den Verbalismus vergl. Th. Vogt, Der Verbalismus (13. Jahrb.) und Raumer, Gesch. d. Päd. Bd. I; hier auch Luthers treffende Aussprüche gegen denselben. — Pestalozzi, Der natürliche Schulmeister, s. Werke herausgeg. von L. W. Seyffarth. 1. Ausg. Bd. 16. 2. Ausg. Bd. 9. Die übrigen Schriften Pestalozzis sind oben angeführt nach der Ausgabe von Friedr. Mann. Über Pestalozzis Sprachunterricht vergl. Th. Wigets Abhandlung im 23. Jahrb., dazu die Erläuterungen zu demselben. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. 1842. — Ziller, Grundlegung. 2. Aufl. Leipzig 1883. (Die Seitenzahlen im obigen Texte nach der 1. Aufl. von 1865.) — Ders., Allg. Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. — Ders., Materialien zur spez. Päd. Dresden 1886. — Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Bd. II. — Ders., Über onomatische Paradigmen, im 7. Jahrb. — Rade, Die psychologischen Grundzüge des Unterrichts in der Muttersprache. 1880. — Dörpfeld, Über den naturkundlichen Unt. Ges. Schr. IV, Abt. 1. — Zwei dringl. Reformen. Ges. Schr. V, 1. — Zillig, Über Zeichen und Sachen, im 27. Jahrb. S. 310 ff. — Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. 6. Aufl. 1906. — Alb. Richter, Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. 2. Aufl. Leipzig 1886. — Fr. Linde, Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1901. III. Fachwissenschaftliche Handreichungen für den Unterricht: J. Kehrein, Onomatisches Wörterbuch, zugleich ein Beitrag zu einem auf die Sprache der klassischen Schriftsteller gegründeten Wörterbuch der deutschen Sprache. Wiesbaden 1867. Das Material ist angeordnet nach den starken Zeitwörtern. — A. Hollenberg, Zur Geschichte und Bedeutung unserer Wörter. Saarbrücken 1873. — Ders., Sprachliche Untersuchungen, besonders etymologischer und onomatischer Art, angeknüpft an die Benennung des menschlichen Körpers und seiner Teile. Gütersloh 1895. — G. Wagner, Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache. Eine Zusammenstellung deutscher Wortfamilien. Hamburg 1899. Dehnt den Begriff der Familie bis auf die indogermanische Urverwandtschaft aus und berücksichtigt namentlich die auf den Gebieten der Kirche und der Schule gebräuchlichen Fremd- und Lehrwörter. — E. Wilke, Deutsche Wortkunde. 2. Aufl. Leipzig 1899. Enthält reiches Material zu gelegentlicher Benutzung. IV. Methodische Bearbeitungen: Hache u. Prüll, Der gesamte Sprachunterricht in der Volksschule im Anschluſs an den Sachunterricht. Teil II u. III. Dresden 1895. Ordnet den onomatischen Stoff in die Behandlung des Lesebuches und Aufsatzes ein; ähnlich auch G. Rudolph (G. R. Schubert), Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgeführte Lehrproben für einfache und gegliederte Volksschulen. Teil I. u. II. 3. u. 2. Aufl. Leipzig 1902. Dazu ein III. Teil: Sprachpflege im Sachunterricht, Materialien zu einer Onomatik und Phraseologie. 1897. — O. Lyon, die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäſsen Unterrichts in der deutschen Sprache. 2. Aufl. I. Teil (Sexta — Tertia) 1896. II. Teil 1897. Gediegene Sacherklärungen und reiche, zuverlässige Materialiensammlungen. V. Für die Schüler: E. Wilke, Lehr- und Übungsbuch

für die Unt. in der Muttersprache. In mehreren Ausgaben und Auflagen. Halle. — Fr. Franke, Schulwörterbuch, nach Reihen und Familien geordnet. Leipzig 1892.

Leipzig. Fr. Franke.

Orbis pictus

1. Der Orbis sensualium pictus des Comenius — seine Entstehung und seine Bestimmung. 2. Sein Inhalt. 3. Seine Bedeutung. 4. Seine Verbreitung und Einwirkung auf die Folgezeit.

1. Der Orbis sensualium pictus des Comenius — seine Entstehung und seine Bestimmung. Schon in der bedeutsamen Novissima methodus von 1648 hatte Comenius den Vorschlag gemacht in den verschiedenen Lateinbüchern mit Bildern versehene Beschreibungen der Dinge zu geben (Op. did. II, 166). Aber erst während seines Aufenthalts in Saros-Patak 1650 bis 1654 verfaſste er nach seinem eigenen Zeugnis (ebd. III, 735), »um auf alle Weise die Schuljugend zur Liebe der Wissenschaften und zu dem Wunsche sie unablässig zu pflegen zu veranlassen, Vestibuli Januae Lucidarium, d. h. ein zur sinnlichen Anschauung eingerichtetes Namensverzeichnis der Dinge«. Als gewandter Zeichner hatte er sich schon früher bei Herstellung der Karte von Mähren bewährt, so konnte ihm das Entwerfen der Bilder keine Schwierigkeiten bieten; wohl aber fehlte in Ungarn ein geschickter Holzschneider, so daſs vorerst die Veröffentlichung unterbleiben muſste. Erst von Lissa aus trat er im Juni 1655 mit dem Buchhändler Michael Endter in dem kunstreichen Nürnberg in Verbindung, der ihm in Ungarn empfohlen und in dessen Offizin manches wertvolle Bilderbuch wie z. B. die Weimarische Bilderbibel hergestellt worden war, und lieſs das vorläufig in Ungarn zurückgebliebene Manuskript an ihn abgehen. Schon am 1. September des folgenden Jahres sprach er dem Nürnberger Philipp Harsdörffer gegenüber seine Freude über die bevorstehende Veröffentichung aus und lieſs den Herausgeber grüſsen. Als dann 1656 das Buch Schola ludus erschien, waren, wie eine gelegentliche Andeutung (ebd. III, 835) erkennen läſst, die Holzschnitte bereits hergestellt und die Drucklegung begonnen »sub titulo Vestibuli et Januae Linguarum Lucidarii«. So berichtet ein offenbar späterer Zusatz der allerdings schon vom 24. April 1654 datierten Vorrede, während das Buch selbst (ebd. III, 920) als Titel anführt: »Kreislehr (encyclopaedia) sinnlicher Dinge, d. i. wahre Benennung aller vornehmsten Weltdinge und Lebensverrichtungen zum sichtbaren Beweisthun gebracht.« 1657 weist Magnus Hesenthaler in der Tübinger Bearbeitung des Vestibulums auf die gleichzeitig erfolgende Drucklegung des »Lucidariums« als eines besonders wertvollen Hilfsbuchs für den Lateinunterricht hin. Und als in demselben Jahr Comenius die groſse Gesamtausgabe seiner didaktischen Werke veranstaltete, konnte er sich mit einer kurzen Ankündigung des Werkes begnügen, da sein Erscheinen endlich »in den nächsten Wochen« zu erhoffen war (Op. did. III, 802 ff.). Als Haupttitel ist inzwischen endgültig festgestellt: Orbis sensualium pictus, doch lautet der Nebentitel in jener Ankündigung noch: Nomenclatura ad ocularem demonstrationem deducta, ut sit Vestibuli et Januae Linguarum Lucidarium. Schlieſslich 1658 kam das Werk in Nürnberg bei Endter mit deutscher Übersetzung zum erstenmal heraus, um mit unglaublicher Schnelligkeit die Herzen der Jugend und die Schulen zu erobern. Der Titel lautet jetzt kurz und gut: Joh. Amos Comenii Orbis sensualium pictus. Hoc est omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum, Pictura et Nomenclatura, bezw. die sichtbare Welt, das ist, Aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebens-Verrichtungen, Vorbildung und Benahmung.

Die allmähliche Veränderung des Titels ist nicht bedeutungslos, sondern spiegelt genau die Entstehungsgeschichte des Werkes: für den Lateinunterricht der Schule zu Saros-Patak entworfen, will es zunächst nur ein Lucidarium, ein Erleuchtungs- und Erleichterungsmittel für des Comenius übrige Lehrbücher für den lateinischen Anfangsunterricht sein. Dementsprechend hebt auch noch der »Vortrag« der ersten Ausgabe hervor, »den Vorhof und die Sprachenthür desto annehmlicher zu betreten und durchzuwandern, wird dieses Büchlein dienen, wohin es auch vornehmlich abzielet«. Da aber bei immer tiefer eindringender Überlegung der Plan sich er-

weitert hatte, läfst der Titel jenen unmittelbaren Hinweis auf die Beziehung des Buchs zu dem Vestibulum und der Janua fallen, der zeitweise der späteren Bezeichnung Orbis sensualium pictus den Rang streitig gemacht hatte. Auch sonst ist deutlich, dafs Comenius den langen Zwischenraum vom Entwurf bis zum Erscheinen des Buchs zu fortgesetzter Nachbesserung benutzt hat, selbst der kleine Abschnitt Mundus, den er in den Opera did. als Probe gibt, ist nicht unverändert geblieben, sondern praktisch vereinfacht.

Die Herstellung der deutschen Übersetzung scheint er allerdings nicht selbst besorgt zu haben; wenigstens deuten nach Pappenheims feiner Beobachtung die merkwürdigen Widersprüche im lateinischen und deutschen Text betreffs der Umlaufszeit der Venus auf verschiedene Hände. Vielleicht rührt sie von Harsdörffer her. Jedenfalls aber bestand die wesentlichste Veränderung des ursprünglichen Plans in der Beifügung der Übersetzung, durch die das Buch auch für die deutschen Schulen ein geeignetes Hilfsmittel werden sollte, »die ganze Muttersprache aus dem Grunde zu erlernen«. Gerade mit Rücksicht auf diese Verwendung ist dem Buch unmittelbar hinter der kurzen dialogischen Einleitung »ein figürliches Alfabet vorangefüget worden, nemlich, die Schrifftzeichen aller Buchstaben, und daneben das Bildnis des Thieres, dessen Stimme derselbige Buchstab ausdrücket,« z. B. die Krähe krechzet a a, der Beer brummet mum mum, der Heher schreyet tae tae. Comenius hofft, dafs es durch diese Erfindung möglich sein wird »viel leichter, als bisher geschehen, die Knaben lesen zu lehren« — »ohne Zutun der beschwerlichen Kopfmarterung, der insgemeingebräuchlichen Buchstabierung«. Und in der 2. Szene des 4. Akts der Schola ludus hat er eine anschauliche Lehrprobe mit Verwendung dieses lebendigen Abc gegeben, die der dabei anwesende Plato nicht mit Unrecht gut nennt, weil sie »einfach und anziehend in der Form des Spieles« sei (Op. did. III, 917). Ein Monat erscheint ihm als ausreichend, um das ganze Abc auf diesem anmutigen Wege sicher zu lehren. Auch die weitere Benutzung des Orbis pictus in der Volksschule wird in der folgenden Szene kurz erläutert.

Schliefslich wünscht und empfiehlt Comenius mit pädagogischer Umsicht noch eine dritte Verwendung des Orbis pictus, nämlich die als Bilderbuchs für die Kinder, »ehe man sie zur Schule schicket«. Schon in dem schönen Abschnitt der grofsen Lehrkunst 28,25 hatte er ein derartiges Bilderbüchlein gefordert, das alle Hauptgegenstände mit dabeigesetzter Bezeichnung enthalten sollte, vom König mit Szepter und Krone bis zum einfachsten Hausgerät, um den Eindruck der Dinge zu unterstützen, die zarten Geister zu locken sich in beliebigen Büchern Unterhaltung zu suchen und das Lesenlernen zu erleichtern. Das ursprünglich für den Lateinunterricht entworfene Buch konnte nach seiner Überzeugung ohne weiteres auch diesem Zweck dienen. Ja nach seiner philosophischen und pädagogischen Grundanschauung war der uns zunächst verwunderliche Gedanke dasselbe Buch für drei scheinbar ganz verschiedene Zwecke auf drei verschiedenen Altersstufen zu gebrauchen durchaus berechtigt; war doch eine möglichst allseitige Erfassung des Weltganzen sein klares Ziel, und sollte doch dieses planmäfsig auf allen Unterrichtsstufen verfolgt werden. Diese unterschieden sich demnach nicht durch den Stoff, sondern nur durch die Art der Behandlung desselben; denn aus dem Grundsatz der Naturgemäfsheit ergab sich für ihn die Forderung, dafs wie der Baum, so auch der Mensch gleichmäfsige, geschlossene Jahresringe ansetzen müsse.

2. Sein Inhalt. Der Stoff des Orbis pictus entspricht deshalb auch durchaus der encyklopädischen Richtung jener Zeit, wie sie in allen Schulbüchern des Comenius von der Janua an zum Ausdruck kam. Mit bewufster Absicht hat er als Motto auf die Rückseite des Titelblattes das Wort Gen. 2, 19 f. gesetzt: »Gott der Herr brachte zu Adam alle Tiere auf Erden und alle Vögel unter dem Himmel« usw. Im Grunde genommen ist das Buch also nichts anderes als eine illustrierte Janua, »nur alles in knapperer Ausführung — dort ein Knabengesicht, hier das Kindergesicht eines jüngeren Brüderchens« (Pappenheim). Die Janua war, wie Comenius an Endter schreibt, mit Dingen überfüllt, welche die Knaben nie gesehen hatten, und deren viele die Lehrer selbst nicht kannten, und bedurfte

einer Verbesserung. So lange aber die lateinische Sprache Weltsprache war und darum wie eine lebende zum praktischen Gebrauch gelehrt wurde, war jene Überfülle von Dingen und Wörtern unentbehrlich; es konnte sich also nicht um eine wesentliche Beschränkung des Stoffs, sondern nur um Versuche handeln, diesen Stoff »ohne Irrtum« dem Geist einzuprägen. Bekanntlich hat Comenius deshalb bei seiner Berufung nach Saros-Patak ein naturwissenschaftliches Kabinett gefordert, Schulspaziergänge empfohlen und Wandbilder für den Unterricht entworfen, um durch Anschauung eine feste Grundlage dieses umfangreichen Wissens zu bieten. Aber vollkommen wurde auch so der Zweck nicht erreicht, so griff er zur Illustration des Schulbuchs als dem einfachsten Notbehelf. Hatte die Janua in 100 Kapiteln »beinahe völlig ohne Berührung des geschichtlich Vergangenen dem Zögling nichts Geringeres als ein vollständiges, in sich zusammenhängendes, auf christlichem Unterbau ruhendes Weltbild seiner Zeit« gegeben, so sollen hier 150 schlichte Holzschnitte dazu genügen, der Anschauung denselben Stoff zu übermitteln. Diese mit lateinischen Überschriften versehenen Bilder erfüllen die neuerdings wieder von Konrad Lange (Die künstlerische Erziehung S. 48) nachdrücklich betonte und psychologisch begründete Regel »die dargestellten Figuren und Gegenstände nicht zu vereinzeln, sondern womöglich in lebendige Wechselwirkung zu einander zu bringen.« Die einzelnen Teile sind mit Ziffern bezeichnet, denen solche im Text entsprechen. Die Beschreibung des Holzschnittes verläuft in Sätzen, die besonders im Anfang meist ganz kurze, einfache Hauptsätze sind, und deren Wortfolge sowie Verteilung auf die einzelnen Zeilen in dem parallelen lateinischen und deutschen Text möglichst gleichmäfsig gestaltet ist. Von der 3. Auflage (Nürnberg 1662) an kommt zu diesen beiden Spalten noch eine dritte für die Vokabeln des Textes, wodurch das Buch für seinen Hauptzweck, die Verwendung in den Lateinschulen, noch geeigneter werden sollte. Schon früh z. B. in der viersprachigen Ausgabe von 1666 ward aufserdem zu jedem Bilde ein Bibelspruch hinzugefügt. Da diese Ausgabe noch bei Lebzeiten des Verfassers in dem alten Verlag erschienen ist, so kann diese Veränderung immerhin von Comenius selbst herrühren; sicher ist das ebensowenig zu entscheiden wie die Streitfrage, ob die Übersetzung in mehr als eine Sprache seine volle Billigung fand, wie ich glaube, oder ihm als Verschlechterung erschien, wie Pappenheim meint.

Auch in der Anordnung des gesamten Stoffes stimmt der Orbis pictus zur Janua; wie jene beginnt er mit Gott I und dem von ihm geschaffenen Weltgebäude II, behandelt dann nach einem Schema (esse, vivere, sentire, intellegere), das mittelbar auf Aristoteles zurückgeht, in vier Stufen vom Leblosen zum Lebendigen in seinen immer vollkommeneren Erscheinungsformen aufsteigend die ganze Fülle der Schöpfung und schliefst mit der Vorsehung Gottes CIL und dem jüngsten Gericht CL. So bilden religiöse Gedanken den Rahmen des Ganzen, in dem die leblose Natur in 9 Abschnitten III—XI, die Pflanzenwelt in 6 XII—XVII, die Tierwelt in 16 XVIII—XXXIV abgebildet und besprochen wird, während der ganze Rest der eingehenden Behandlung des Menschen nach Ursprung, Altersstufen, Leib, Seele, Beschäftigung, sittlicher Beschaffenheit und schliefslich nach seinem Verhältnis zu Familie, Stadt, Staat und Kirche gewidmet ist.

Auch im einzelnen hat der erfahrene Pädagoge auf einen stufenmäfsigen Fortgang vom Einfachen zum Komplizierten geachtet, wie der besonders gelungene, mit verständnisvoller Liebe behandelte Abschnitt über die Beschäftigungen des Menschen zeigt, der mit den ältesten und einfachsten: Gärtnerei, Feldbau, Viehzucht beginnend zuletzt zu den Wissenschaften als den Höhepunkten menschlicher Entwicklung gelangt. Den milden Sinn des frommen Christen verrät andrerseits die Art, wie die verschiedenen Religionen behandelt werden, und die Mahnung, die im Beschlufs der Lehrer dem Schüler gibt: »fürchte Gott, dafs er dir verleihe den Geist der Weisheit.« Der praktische Schulmann schliefslich hängt nicht sklavisch an dem Titel Orbis sensualium pictus, sondern weifs auch das Nichtsinnliche symbolisch oder allegorisch zu anschaulicher Darstellung zu bringen. Die Tugend der Freigebigkeit verkörpert einfach und gut eine Almosen

spendende weibliche Gestalt, die Dichtkunst etwas gesuchter, aber doch reizvoll eine lorbeergekrönte Frau, die in Anspielung auf die gebundene Form und blumenreiche Sprache der Poesie einen Kranz aus Blumen bindet. Das Bild zur Sittenlehre zeigt in freier Anlehnung an die bekannte Sage von Herkules am Scheidewege einen Jüngling am Fuſs eines steilen, von einer hochgebauten Stadt gekrönten Berges: die Tugend lockt ihn auf den steilen Pfad zu diesem schönen Ziel, während das Laster ihn auf den breiten Weg winkt, der aber einen »schändlichen und jähen Ausgang« hat. Eigenartiger sind die Bilder Gottes und der menschlichen Seele: dieses zeigt das hebräische Zeichen für Jehova von einem Dreieck und weiter von einem Kreis umschlossen, von dem nach allen Seiten Strahlen ausgehen, so daſs zugleich die alttestamentliche Offenbarungsgeschichte, das dreieinige Wesen und das allseitige, gnädige Wirken Gottes sinnvoll angedeutet ist; jenes stellt den Umriſs des Leibes durch lauter gleichmäſsige Punkte schemenhaft dar, um so anzudeuten, daſs die Seele unsichtbar den ganzen Leib erfülle.

3. **Seine Bedeutung.** Eine Würdigung des Orbis pictus muſs sich zunächst, um gerecht zu sein, auf den geschichtlichen Standpunkt stellen und fragen, ob der Zweck des Werkchens pädagogisch gerechtfertigt ist, und ob die angewandten Mittel einen didaktischen Fortschritt bedeuten. Die erste Frage erledigt sich sehr leicht, wenn wir daran festhalten, daſs der Hauptzweck des Buches ist, ein neues Hilfsmittel für den Lateinunterricht zu bieten, und daſs es genau wie die übrigen Schulbücher des Comenius ein sprachliches und sachliches Lehrbuch zugleich sein soll. So lange man Lateinsprechen für den praktischen Gebrauch des täglichen Lebens lehren wollte, muſste die rasche und leichte Übermittlung eines möglichst umfassenden Wortschatzes als erste und wichtigste Aufgabe erscheinen, der gegenüber die Erlernung der Formenlehre und Syntax einigermaſsen zurücktrat. Und darin suchten tatsächlich viele Didaktiker seit der Humanistenzeit den Stein der Weisen. Zeitweise hatte wohl der der Umgangssprache nahekommende Terenz eine Art Monopol in den Schulen gehabt, und gerade durch seine unablässige Lektüre hatte Wolfgang Ratichius vielbewunderte Erfolge erreicht. Aber die moderne Zeit bedurfte doch mehr Sprachmaterial, als die Antike bieten konnte; damit war das Recht und die Pflicht gegeben, durch besondere Lehrbücher dem Mangel abzuhelfen; die geistlosen »Nomenklatoren«, die die strengen Grammatiker seit Neander vor aller Lektüre auswendig lernen lieſsen, und viele geschickte, meist in Dialogform abgefaſste Bücher, wie die Knabengespräche des Petrus Mosellanus, die Colloquia des Erasmus, die Dialoge des Vives usw. versuchten das. Dem encyklopädischen Zeitgeist des 17. Jahrhunderts genügten aber auch diese letzteren Arbeiten nicht mehr völlig, da ihrem Sprachmaterial an absoluter Vollständigkeit natürlich sehr viel fehlte. So versuchte Comenius in seinen lateinischen Schulbüchern von der Janua 1631 an eine möglichst allseitige Darbietung des Sprachschatzes, zunächst nur nach sachlichen Gesichtspunkten ohne Rücksicht auf die Grammatik, die vielmehr in der ursprünglichen Janua wie im Vestibulum 1633 nur je nach dem Vorkommen ex usu erlernt werden sollte. Einen pädagogischen Fortschritt bezeichnen die Neubearbeitungen Methodus novissima Vestibuli und Grammatica Janualis, insofern sie denselben reichhaltigen Stoff nach dem Schema der Elementargrammatik ordnen und so zugleich dem pansophischen und grammatischen Gesichtspunkt gebührend Rechnung tragen. Der Orbis pictus bildet nun nach Lattmanns zutreffender Bemerkung »zwar den Schluſs einer Entwicklung, aber nicht etwa ihre höchste Vollendung«, da er mit Vernachlässigung des grammatischen Systems zu der natürlichen Methode der älteren Lehrbücher des Comenius zurückkehrt. Aber wenn auch das Buch nur den einfachen praktischen Zweck verfolgt, einen »kurtzen Begriff der gantzen Welt und der gantzen Sprache« zu geben, um Sprechfertigkeit zu erreichen, so ist es doch einwandsfrei, da damals das Latein immer noch die Weltsprache war, ja den hochgespannten Hoffnungen des Verfassers als ein wesentliches Mittel erschien, die vielfach gespaltene Menschheit zu der ursprünglichen Einheit in Wissen und Glauben zurückzuführen.

Und den naheliegenden Fehler der encyklopädischen Richtung hat das Buch

meist glücklich vermieden; es enthält gegenüber den 8000 Wörtern der Janua nur etwa 4000 und ist »allein mit den ersten blossen Abrissen der Dinge erfüllet worden, nemlich mit den Haupt-Sachen und Haupt-Wörtern«. Erst wenn man etwa die Fortsetzung, die »der so fromme als gelehrte Herr Wolfgang Christoph Deſsler, wohlverdienter Konrektor der Schule zum H. Geist im neuen Spital zu Nürnberg« gab (vergl. Ausgabe d. O. p. Nürnberg 1745/6), mit dem wahren Orbis pictus vergleicht, kann man die weise Beschränkung des Comenius recht würdigen: er gibt schlicht und einfach ein Bild »Der Schmied« LXVIII, Deſsler trägt mit mühseligem Fleiſs, aber ohne pädagogische Überlegung 20 Abarten dieses Handwerks mit einer Unmasse »rarer Wörter«, wie der Titel rühmt, zusammen; da begegnen uns der Kupferschmied, der Gürtler, der Schellenschmied, der Fingerhüter usw., selbst der Ahlenschmied, der Nadler und der Steck-Nadel- und Hefftlein-Macher sind nicht übergangen. So schwellt er die Fortsetzung leicht zum Umfang des ersten Teils an, freilich erscheint uns die Arbeit gerade deshalb als ebenso zwecklos, wie die des Taschenspielers, dem das Schluſsbild 150 gewidmet ist. Jedenfalls beweist der Umstand, daſs ein solches »übervollständiges Schulbuch« Absatz fand, wie wenig der Orbis pictus selbst diese tadelnde Bezeichnung von Raumers verdient. Ebensowenig sollte man billigerweise an den Barbarismen und Neubildungen Anstoſs nehmen, zumal solche auch die stolzesten Vertreter des Humanismus der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe hatten verwenden müssen.

Berechtigter sind zum Teil die Ausstellungen, die man gegen die didaktische Methode des Buches gemacht hat. Die Anknüpfung an den Gedankenkreis des Schülers und der naturgemäſse Fortschritt vom Nahen zum Fernen bestimmt nicht die Ordnung des Buches; zwar will auch diese naturgemäſs sein, aber Comenius denkt dabei stets an die objektive Natur der Dinge und läſst sich deshalb nicht durch die Psychologie, sondern durch sein pansophisches System leiten. Dem gegenüber verdient aber um so mehr Hervorhebung der stufenmäſsige Gang des Unterrichts vom Leichten zum Schwereren in formaler Beziehung: Die früheren Abschnitte bieten einfache Sätze, oft sogar nur Hauptsätze (z. B. VIII, »Auf der Erden sind hohe Berge 1, tieffe Thäler 2, erhabene Hügel 3« usw.), die späteren unmerklich mehr und mehr kunstvollere Perioden (z. B. XCVIII, »Die Studierstube 1 ist ein Ort, wo derjenige, so sich der Künste und Weisheit befleissiget, 2 von den Leuten abgesondert, allein sitzet, dem Fleiſs ergeben, indem er Bücher lieset, 3 welche er neben sich auf dem Pult 4 aufschläget und daraus in sein Handbuch 5 das allerbeste auszeichnet; oder darinnen mit Unterstrichen 6, oder am Rand mit einem Sternlein 7, bezeichnet«). Dieser klug berechnete Lehrgang war eins der Mittel, um die Lernlust rege zu erhalten, ohne die nun einmal die Einprägung des unentbehrlichen Wörterschatzes zur »Marter« werden muſste; aber dies Mittel hatten schon die früheren Lehrbücher des Comenius mit Erfolg angewandt.

Neu und eigenartig ist im Orbis pictus die Verwendung des Bildes zu diesem Zweck, »daſs von dem Würtz-Gärtlein der Weiſsheit Furcht und Schrecken hinwegbleiben«, wie der »Vortrag« hoffnungsvoll sagt. Natürlich ist die Ansicht verkehrt, Comenius habe zuerst das Bild für den Unterricht verwendet; dazu war der Gedanke doch zu naheliegend, und in der Tat haben schon die griechischen Schulmeister für die Homerlektüre Relieftafeln als Veranschaulichungsmittel gebraucht. Das Mittelalter hatte seine Biblia pauperum und seine Bilderkatechismen, die in Schule und Haus vielfach benutzt wurden. In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts finden wir sogar schon ein bildliches Alphabet zur leichteren Einprägung der Laute, wo ähnlich wie in den modernen Bilderfibeln z. B. i durch einen Igel, d durch ein Tintenfaſs illustriert wird, und 1534 hatte Gussbeutel mit seinem »Stimmenbüchlein« für den ersten Leseunterricht schon dieselben Wege eingeschlagen wie Comenius in seinem Tieralphabet. In der auf didaktischem Gebiet so angeregten Zeit des Comenius war das Veranschaulichungsmittel weiter gepflegt worden: im Zusammenhang mit den verdienstvollen Bestrebungen Herzog Ernsts des Frommen erschien 1636 in Jena des Sigismund Evenius »Christliche Gottselige Bilderschule«, und 1639 gab

J. Saubert bei Endter in Nürnberg ein »Lese-Büchlein aus H. Schrift« heraus, dessen hübsche Kupferstiche ausgesprochenermaſsen dazu dienen sollten, »neben den Worten der heiligen Schrifft die Sach selbst ergreiffen« zu lassen und sie »steiff ins Gedächtniſs« zu bilden. Comenius selbst hat auch gar nicht daran gedacht, den Ruhm seiner Vorläufer zu beeinträchtigen; ausdrücklich beruft er sich in der Did. mag. (Op. did. I, 116), um den auſserordentlichen Nutzen der Bilder zu erweisen, auf »den nützlichen Brauch bei den Botanikern, Zoographen, Geometern, Geodäten und Geographen, daſs sie ihren Beschreibungen Figuren beifügen«, und Op. did. II, 80 berichtet er, daſs Lubinus († 1621), um das Lateinsprechen zu fördern, rate ein Buch herzustellen, in dem die Bilder aller Dinge mit ebensoviel hinzugefügten Sätzen erschöpfend abgemalt seien. J. Balt. Schupp, Cyprian Kinner und Joh. Buno schlugen den didaktischen Wert des Bildes ungemein hoch an. Ja die Frage des Bilderbuches für den Unterricht war im Freundeskreis des Comenius geradezu eine Tagesfrage, wie besonders der wertvolle Briefwechsel zwischen Joachim Hübner und Samuel Hartlieb deutlich zeigt (vergl. Kvačala, J. A. Comenius, S. 241 ff., Monatshefte d. Com.-Gesellschaft VI, 1897, S. 195 f.). Mit Beziehung auf die Forderung Johannes Duräus', eine Beschreibung der Welt und einzelner Länder mit Hilfe von Bildern und einfachen Karten zu geben, heiſst es da: »Hr. Duraei judicium de usu imaginum gefellt mir sehr wohl. Ist aber das, waſs ich albereyt Von den imaginibus gewünschet ... O daſs wir nun die Pansophiam wohl beschrieben hätten, die würde Unſs all die Sachen, so durch Bilder Zue repräsentiren währen, gar herlich anzeigen, die Bilder aber würden der Jugend alsdan die Pansophiam recht Verstehen lehren. Es ist immer schade, daſs H. Duraeus diese Sachen nit tota mente invigiliren soll. Er würde es gewiſs Comenio ipso in Vielen stückhen weit zu Vor thuen.« Schon 1636 wird dann in diesem Briefwechsel von einem zu erwartenden encyklopädischen Bilderbuch Abraham Menzels berichtet; im folgenden Jahr teilt Hübner mit, Menzels Bilderbuch könne der Pansophie dienlich sein. Es verlaute, Comenius wolle von derselben zurücktreten, wovor Gott bewahren möge. Leider sind wir über dieses Werk ebensowenig genauer unterrichtet, als über andere Vorläufer des Orbis pictus.

Denn der Orbis pictus hat alle diese Werke ganz in Schatten gestellt. Erst mit seinem Erscheinen war der Vorwurf endgültig widerlegt, den Johannes Rave gelegentlich erhoben hatte, Comenius fordere die Anschaulichkeit mehr mit Worten, als daſs er sie mit Taten fördere. Erst der Orbis pictus hat den nachhaltigsten, unvergänglichsten Einfluſs auf unsere Geistesbildung geübt und ist »mit seinen unscheinbaren kleinen Bildern der Stammvater aller Veranschaulichungsmittel geworden, welche wir im Unterricht gebrauchen, ein Abraham, dessen Same geworden ist wie Sand am Meer« (Castens). Freilich im Hinblick auf den nächsten Zweck erscheint der Gedanke des Orbis pictus als verfehlt. Wenn das Buch vorher schon in der Muttersprachschule gebraucht war, wie es das Prinzip des Comenius verlangt und auch der »Vortrag« annimmt, so ist schlechterdings nicht einzusehen, inwiefern es in der Lateinschule hätte im stande sein sollen »die Gemüther herbeyzulocken« zum fleiſsigen Vokabellernen. Wohl ist sicher, »daſs die Knaben sich an Gemählden belustigen«, daſs Bilder »die Aufmerksamkeit auf die Sachen zu ziehen, und immer je mehr und mehr zu schärffen, zu erwecken« geeignet sind, und daſs sie »die Wissenschafft der vornehmsten Welt-Dinge Spiel- und Schertz-weiſs fassen und begreifen« lehren können; aber diese Gründe, auf die Comenius ausdrücklich die Verwendung des Orbis pictus in den Lateinschulen stützt, haben doch nur bei der erstmaligen Benutzung volle Gültigkeit; das Wiederkauen desselben Stoffes in lateinischer Sprache konnte auch durch die Bilder nicht schmackhafter werden. Immerhin darf man darauf hinweisen, daſs noch der groſse Philologe J. M. Gesner das Buch besonders geschätzt und als sehr praktisch für den lateinischen Anfangsunterricht empfohlen hat.

Die Bedeutung des Bildes für den Unterricht ist jedenfalls im übrigen von Comenius durchaus richtig gewertet und vielseitig begründet. Für das Lesenlernen hat seine Methode die unverrückbare Basis geschaffen: »Anschauung, Besprechung des

Gesehenen, Gewinnung des Lautes (freilich in anderer Art als jetzt), Darstellung des Lautzeichens, Zusammenstellung der Laute, Weckung des Interesses am Unterricht, gründliche Kenntnisse der kindlichen Natur, streng psychologischer Vorgang, alles ist hier versucht und ausgeführt.« (Vrbka.) — Der Lehrplan der Volksschule erhält sodann ebenso wie der der Lateinschule wenigstens theoretisch durch den Orbis pictus ein wesentlich höheres Ziel gesteckt, als es landläufig war, insofern eine in konzentrischen Kreisen sich erweiternde Kenntnis der Realien angestrebt wird; das Buch ist ja geradezu »in seinem ersten Teile ein kleines Naturgeschichtsbuch für die Kinder der Volksschule« (Haller S. 37). Zugleich gibt es eine entschiedene Anregung zur Ausgestaltung des Zeichenunterrichts, den die Vorrede empfiehlt, damit die Schüler »dadurch gewohnen einem Ding recht nachzusinnen, und darauf scharffe Achtung zu geben; dann auch das Maas der Dinge abzumerken, in Gegeneinanderhaltung derselben; endlich um die Hände geübt und fertig zu machen; welches zu vielen Dingen gut ist.«

Auch der Vater des modernen Anschauungsunterrichts ist Comenius durch dieses »erste großsartige methodische Bilderbuch« (Witte) geworden, und dieser erwuchs bei ihm konsequent aus dem bedeutsamen pädagogischen Prinzip, dafs man nur Verstandenes lernen und dafs daher stets Kenntnis der Worte und Sachen Hand in Hand gehen solle. Dieser echte Realismus war »nicht eine keck aufsteigende Blase des Zeitmeers« (Daniel), sondern eine alte, von Baco neu entdeckte und begründete Wahrheit, der Comenius unermüdlich Eingang in die Schulen zu verschaffen bedacht war. Wie er in der grofsen Didaktik z. B. »ein menschliches Skelett mit aus Leder gefertigten und mit Wolle ausgestopften Muskeln, Sehnen, Nerven, Arterien samt den Eingeweiden, der Lunge, dem Herzen, dem Zwergfell, der Leber, dem Magen und dem Gedärm geometrische und optische Instrumente, Erd- und Himmelskugeln als Unterrichtsmittel forderte, so verwirklichte er, wie uns seine »Schola ludus« zeigt, diese Forderung eines anschaulichen Unterrichts auch nach Möglichkeit in der Praxis. —

Freilich hat man den schweren Vorwurf erhoben, gerade der Orbis pictus stelle einen Abfall von dem richtigen Prinzip dar und habe den wirklichen Anschauungsunterricht auf Jahrhunderte hinaus vernichtet. Der Lehrer oder Vater, der in der Natur die Blume, die Pflanze, das Tier lebendig und körperlich hätte beobachten und den Kindern zur Beobachtung und Entwicklung ihrer Sinne hätte darbieten können, habe sich jetzt mit dem gänzlich wertlosen Flächenbild begnügt, das noch dazu in der unkünstlerischen und unrichtigen Darstellung häufig falsche Vorstellungen habe erzeugen müssen. (Vergl. H. Schiller, Lehrbuch d. Gesch. d. Päd.[3] S. 174 f.) Dieser Vorwurf wird nicht entkräftet durch einen Hinweis darauf, dafs Comenius wie in seiner pädagogischen Theorie überhaupt, so auch in der Vorrede des Buches gefordert habe, dafs den Kindern »die benennten Sachen nicht allein in der Figur, sondern auch an ihnen selber gezeigt werden, als nemlich die Leibes-Glieder, die Kleider, Bücher, Haufs und Hausgeräthe«, dafs er also die »stellvertretenden Abbilder« nur als Lückenbüfser geboten habe. Denn in der Tat ist sehr vieles dargestellt, was jederzeit im Original vorgeführt werden konnte, und man wird mit Pappenheim unbedenklich zugeben müssen, dafs Comenius, durch sein pansophisches System verleitet, nicht dazu gelangt ist, »die sinnliche Anschauung für den Unterricht richtig zu organisieren, weil er nicht von den sich darbietenden wirklichen Gegenständen ausging nnd sich nicht von diesen in Umfang und Ordnung des Stoffes leiten liefs«. Immerhin liegt auch so kein »Mifsbrauch« oder wenigstens »unnützer Gebrauch« des Bildes vor, sondern eine bewufste Berücksichtigung der wirklichen Schulverhältnisse in ihrer Dürftigkeit und eine wohl unbewufste, aber tief dringende Erfassung der bilderfrohen Kindesnatur, die in einem begreiflichen Lustgefühl, »gemischt aus Machtbewufstsein und künstlerischem Genufs« (K. Lange a. a. O.), nicht die realen Dinge, sondern ihre Symbole verlangt und sich gerade an dem ergänzenden Phantasiespiel erfreut, das sich an die Betrachtung der letzteren anknüpft. »Gelingt es«, sagt Ludwig Richter mit Recht, »das Leben in Bildern schlicht und treu, aber mit warmer

Freude an den Gegenständen wiederzugeben, so wird ja wohl in manchen der einsam oder gemeinsam Beschauenden der innere Poet geweckt werden, dafs er ausdeutend und ergänzend schafft mit eigener Phantasie«. — Zudem ist pädagogisch die Betrachtung des Bildes oft wertvoller als die Anschauung in der Natur, da es das Charakteristische reinlich aus dem verwirrenden Beiwerk herausheben, den Eindruck des Wesentlichen verstärken, kurz, mit Brügel zu sprechen, gewissermafsen Reinkulturen der sinnfälligen Dinge liefern kann. Mit Recht durfte sich deshalb Comenius von der systematischen Benutzung seines Orbis pictus eine Schärfung der »Aufmerksamkeit auf die Sachen« besonders bei »Flüchtigen« versprechen. Und offenbar hat so auch dieser propädeutische Kursus des wahren Anschauungsunterrichts vielfach segensreich gewirkt und allmählich wirklich sehen gelehrt. Als Feuerlein den Orbis pictus aus sprachlichen Gründen aus dem St. Ägidien-Gymnasium in Nürnberg beseitigte, hatte doch der Grundgedanke des Buches schon so fest Wurzel gefafst, dafs Herstellung einiger Holz- und Kupferstiche für den Unterricht als unentbehrlicher Ersatz erschien, ja schon eine so gedeihliche Entwicklung gehabt, dafs er es für gar nicht übel getan erklärte, »wenn man einige Knaben je zuweilen auch spazieren auf die Felder und in die Gärten, Hammer-, Säge-, Papier- und andere Mühlen oder in die Werkstätte zu allerhand Handwerkern und Künstlern führte«. Auch Goethes ausgeprägter Sinn für Naturbeobachtung ist ja durch den Orbis pictus nicht sowohl beeinträchtigt als befördert worden, und er hat ihm bekanntlich im 14. Buch von Dichtung und Wahrheit besondere »sinnlich-methodische Vorzüge« nachgerühmt.

Solche Vorzüge — von der Beschränkung des Textes für jedes Bild auf zwei Seiten bis zu der trotz aller encyklopädischen Neigungen weisen Beschränkung des Stoffes — sind allerdings zahlreich und zeugen von der Meisterschaft des Comenius in Behandlung des Kleinen und von seiner pädagogischen Umsicht: ich nenne nur als Beispiele die Berücksichtigung der Lebensgemeinschaften und die Vorführung der Lebewesen in charakteristischer Tätigkeit. — Aber daneben stehen unverkennbare Mängel. Was wissensstolze spätere Herausgeber als solche bezeichneten, die Unrichtigkeiten in den Artikeln »von der Weltweisheit, Himmels-Kugel, Geographie« kommen natürlich als zeitgeschichtlich bedingt nicht in Betracht. Dasselbe gilt von den z. T. recht fabelhaften Vorstellungen, die Comenius von manchen Tieren hat, nicht nur von Eidechsen, Salamandern und Drachen, sondern auch vom Krebs und Blutegeln, die er unter die Fische einreiht, von der Blindschleiche, die er für blind hält, und von der Gemse, die sich nach ihm mit ihren gekrümmten Hörnern an die Felsklippen hängt. Auch die unverhüllte Behandlung natürlicher Dinge (z. B. 37 die äufserliche Glieder des Menschen und 72 die Stub und Kammer), die drastische Vorführung der Mifsgeburten und der Unmäfsigkeit (43 und 112) waren dem naiven Zeitgeschmack unbedenklich. Und die sinnreichen Allegorien abstrakter Begriffe, die auch wohl bekrittelt wurden, erscheinen uns vielmehr als ein geschickter Kunstgriff des erfahrenen Praktikers. — Aber freilich weifs man nicht recht, für welche Altersstufe sie berechnet sind. Dieser Mangel der Berücksichtigung eines bestimmten Alters haftet auch sonst dem Buche an: der Inhalt der Beschreibungen und Bilder pafst vielfach nur für die höchste Stufe, den Standpunkt der Lateinschule, die Form der Bilder genügt kaum dem der deutschen Schule. »Gerade der Holzschnitt ist ja,« wie der feinsinnige Emil Frommel einmal sagt, »fürs Kind vortrefflich, denn er läfst seiner Phantasie freien Spielraum, indem er nicht alles ausmalt und anstreicht und mit den Strichen und Konturen das Auge an die Form statt an die Farbe gewöhnt.« Aber das gilt nur für das früheste Alter, später mufs das Bilderbuch (vergl. den betr. Artikel von K. Lange) farbig sein; schon der grofse Leibniz fügte deshalb der Empfehlung des Orbis pictus als Grundlage des Elementarunterrichts die Worte hinzu: sed coloribus convenientibus illustrandus. Wenn er aufserdem sorgfältigere Zeichnung fordert, so trifft er damit einen weiteren Mangel, der wohl zumeist durch die Kleinheit der Bilder ($7 \times 5\,^1/_2$ cm) bedingt ist. Die Beschreibung kann diesen Mangel schon deshalb oft nicht ausgleichen, weil sie zu allgemein und verschwommen ist,

jedenfalls über die Gestalt der Dinge keine Aufschlüsse gibt (vergl. z. B. die Abschnitte über die Tiere) und manchmal geradezu in eine blofse Aufzählung von Namen ausartet, der jeder Bezug auf charakteristische Eigenschaften und Tätigkeiten fehlt. Auch sind öfter Dinge dargestellt (vergl. z. B. d. Abschnitt über die Metalle), die durch das Bild um nichts deutlicher werden, weil das, was das Bild bietet, die Form, für sie unwesentlich ist.

4. Seine Verbreitung und Einfluß auf die Folgezeit. Aber trotz solcher Mängel hat der Orbis pictus schnell die weiteste Verbreitung gewonnen und mehr als $1^1/_2$ Jahrhundert lang behalten. Das beweisen zunächst die Ausgaben, die in unabsehbarer Folge erschienen. Wohl sind sie vielfach bereichert durch Übersetzungen ins Englische (schon 1659), Französische und Italienische (1666 ff.), Ungarische (1675 ff.), Böhmische (1685). Polnische (1667 ff.) und Griechische (1820 ff.), so dafs 2-, 3-, 4-, ja 5 sprachige Ausgaben in den mannigfachsten Zusammenstellungen entstanden, oder durch Fortsetzungen erweitert, wie die oben erwähnte deutsch-lateinische Ausgabe Nürnberg 1745/6, oder zusammengezogen wie die in 82 Abschnitten »zum Gebrauch der kleinsten studierenden Jugend in den kaiserl. königl. Staaten« Wien 1792, wohl bezeichnen sie sich meist als veränderte und natürlich verbesserte Auflagen, aber im ganzen ist der alte Charakter doch zäh festgehalten. Selbst noch 1792 wird z. B. zum Himmel das alte Bild des Comenius geboten, in dem der Himmel sich um die Erde dreht, allerdings ohne die sinnreiche Drehvorrichtung der früheren Ausgaben, und nur darunter findet sich eine dem Copernikanischen System entsprechende Darstellung, auf die aber die Erläuterung keine weitere Rücksicht nimmt. Nur die allegorische Darstellung der Seele ist früh dem veränderten Zeitgeschmack geopfert und im Sinn der Aufklärung ersetzt. Erst in neuester Zeit hat in Böhmen der begreifliche Wunsch dem praktisch längst veralteten Werk seinen Platz in den Schulen zu erhalten den verfehlten Versuch einer künstlichen Neubelebung gezeitigt (vergl. Orbis pictus, Königgrätz 1883); die bunten Bilder, die Einführungen der Eisenbahnen und Dampfschiffe sowie die Modernisierung der Sprache haben die Physiognomie des Buches natürlich ganz verändert. — Aufser in Nürnberg (auch 1666 lat.-deutsch.-ital.-franz. 1679, 1740—45, 1777*) erschien der Orbis pictus in Reutlingen, Breslau (z. B. 1805 lat.-pol.-franz.-deutsch.), Brieg (z. B. 1667 lat.-franz.-deutsch-pol.), Wien (z. B. 1792 verkürzt deutsch.-lat.), Prefsburg, Prag (z. B. 1870, 73, 77, 96), Leutschau (z. B. 1695 lat.-deutsch.-ungar.-böhm.), Königgrätz (auch 1846, 1854), Kronstadt, Hermannstadt, Klausenburg, Abo (1684 lat.-schwed.), Koppenhagen, London, Syracuse, New-York; und noch in den ersten Jahrzehnten vorigen Jahrhunderts sind fast jährlich Neuauflagen nötig geworden.

Das läfst auf eine weite Verbreitung in den Schulen schliefsen. In der Tat führte schon die Magdeburger Schulordnung von 1658 den Orbis pictus als deutsches Lesebuch ein, im übrigen aber wurde er fast nur für den Lateinunterricht gebraucht. Noch läfst sich die ganze Ausdehnung seines Verbreitungsgebietes nicht völlig übersehen; aber deutlich ist jetzt schon, dafs es beinahe das ganze damalige deutsche Sprachgebiet von der Nord- und Ostsee bis an die Transsylvanischen Alpen, vom Rhein bis jenseits der Weichsel« umfafste (Haller S. 115), und dafs innerhalb dieser weiten Fläche durch die Häufigkeit des Vorkommens sich besonders auszeichnen »das nördliche und noch mehr das mittlere Deutschland, sowie die deutschsprechenden Teile Siebenbürgens«; dazu kommt zeitweise wenigstens Württemberg (vergl. Kvačala. Mon. G. Päd. XXXII, S. 160) und Österreich seit der Reform der höheren Schulen im Jahre 1775. — Denn wenn auch schon im 17. Jahrhundert sehr beliebt, hat doch der Orbis pictus seine hauptsächlichste Verbreitung erst im 18. Jahrhundert gefunden und sich im Schulgebrauch bis über 1800, ja in Siebenbürgen bis über 1837 erhalten (Näheres bei Haller 118). Freilich diente er fast ausschliefslich dem Sprachunterricht, bahnte aber doch hier und da ausführlicheren Schulbüchern für den Sachunterricht den Weg. — Doch waren die Tage des Orbis pictus als Schulbuchs gezählt, seitdem die Aufklärung eine wesentliche

*) Die in Klammern angegebenen Ausgaben fehlen bei Kvačala a. O. Anhang S. 82.

Vertiefung des Realienunterrichts heischte und gleichzeitig der Neuhumanismus die Ziele des altsprachlichen Unterrichts verschob und wieder unmittelbar aus den Quellen zu schöpfen begann.

Daneben blieb er lange das beliebteste Bilderbuch im Haus und empfahl sich besonders auch für den fremdsprachlichen Privatunterricht. Bekannt ist, dafs ihn Basedow z. B. bei seiner erfolgreichen ersten Lehrtätigkeit als Hauslehrer bei dem Geh. Rat von Qualen gebrauchte und durch ihn dauernde Anregung für seine pädagogischen Reformen erhielt. — Überhaupt ist eine nachhaltige Einwirkung der Grundgedanken des Orbis pictus auf die Folgezeit deutlich zu verspüren: die gothaische Schulordnung forderte wie er für die Volksschule nachdrücklich einen umfassenden und überall auf Anschauung begründeten Realienunterricht; Leibniz und Gesner lobten und empfahlen ihn; A. H. Francke benutzte ihn und belebte nach seinem Vorgang den Unterricht durch Darbietung von Gegenständen aus der Natur, von Bildern und Modellen; und Basedow suchte ihn durch sein Elementarwerk zu ersetzen. Bezeichnend ist es, dafs Wolkes lateinischer Kommentar durch sein Motto diesem Werk den Stempel des comenianischen Geistes aufzudrücken versucht, obwohl doch dieses Produkt der Aufklärungszeit innerlich als ein sehr entarteter Nachkomme des Comenius erscheint. Und wenn auch die Gegenwart ganz andere pädagogische Aufgaben verfolgt als der Orbis pictus und statt der encyklopädischen Erweiterung des Wissens möglichste Vertiefung erstrebt, so findet doch die Bedeutung seiner didaktischen Methode schon dadurch Anerkennung, dafs der neusprachliche Anfangsunterricht wieder vielfach bildlichen Anschauungsstoff benutzt und sich davon wesentliche Hebung und Belebung des Interesses verspricht.

Wie als Schulbuch, so hat schliefslich der unscheinbare Orbis pictus sich auch als Bilderbuch bewährt und ist ein bedeutsamer Vorläufer künftiger Entwicklungen geworden. Manchmal ist der unmittelbare Zusammenhang deutlich wie in Christoff Weigels Kupferwerk »Abbildungen der gemein-nützlichen Haupt-Stände« Regenspurg 1698, dessen schöne und klare Kupferstiche einen merklichen Fortschritt gegen die Vorlage zeigen. Meist ist wohl nur mittelbar Einflufs des Comenius bei der unendlichen Fülle von Bilderbüchern und Bilderbogen anzunehmen, aber es ist doch kein Zufall, wenn noch in unseren Tagen Erscheinungen des Büchermarkts — oft mit sehr zweifelhaftem Recht — den ruhmreichen Titel Orbis pictus als Lockmittel benutzen, wie Hottingers Orbis pictus (Strafsburg) und Spamers Konversationslexikon mit dem Untertitel »zugleich Orbis pictus für die studierende Jugend« (Leipzig), und deshalb darf man wohl unbedenklich des Comenius Bilderbuch mit Strebel den Vater aller eigentlichen Jugendbilderbücher nennen.

Literatur: Im allgemeinen vergl. den Artikel: Comenius, wo jetzt nachzutragen ist: J. Kvačala, Die päd. Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgang des 17. Jahrhunderts. Berlin 1904 (Mon. Ger. Päd. XXVI u. XXXII), und Lattmann, Gesch. d. Methodik d. lat. Unterrichts. Klausthal 1896 u. Ratichius und die Ratichianer 1898, im besonderen: Anschauungsunterricht, Bilder, Bilderbücher. — K. von Raumer in Schmids Encyklopädie I, 2. Aufl. 140 ff. Anschauungsunterricht. — G. Lang, Orbis pictus, Bunzlau 1877 (Progr.). — G. Deufsing, Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule von A. Comenius bis zur Gegenwart. Frankenberg 1885. — P. Vidrascu, Comenii Orbis pictus. Leipzig 1891 (Diss.). — Vetter, Über den Orbis pictus von A. Comenius, Praxis der Volksschule II, 1891, S. 109 ff. — Aron, Urteile über den Orbis pictus, Päd. Zeitung XXI, 1892, Nr. 12. — Esselborn, d. Orbis pictus d. A. Comenius und das Elementarwerk d. J. B. Basedow, Repertorium d. Päd., Bd. 42, Nr. 9. — Pappenheim, Die erste Ausgabe d. Orbis pictus, Monatshefte d. Comenius-Gesellschaft I, 1892, S. 57 ff. — Richter, Zwei Bilderbücher für den Unterricht vor d. Orbis pictus, ebd. II, 1893, S. 167 ff. — A. Nebe, Zwei berühmte Bilderbücher für den Unterricht. Bonn 1899. — K. Klement, Zur Geschichte des Bilderbuches und der Schülerspiele. Leipzig 1903. — P. Haller, Comenius und der naturwiss. Unterricht. Leisnig 1906. Einen verkürzten Neudruck des Orbis pictus veranstaltete Th. Tupetz, Prag, Wien, Leipzig 1896.

Lüneburg. A. Nebe.

Ordnung

1. Wesen und Bedeutung. 2. Die Ordnung im Raume. 3. Die Ordnung im Schulbesuch und in der Zeiteinteilung. 4. Die äufsere Haltung und Bewegung der Schüler. 5. Die Ordnung beim Gebrauch der Lehr-

mittel. 6. Die Mitwirkung der Schüler. 7. Die Ordnung im Unterrichte. 8. Der Lehrer als Förderer der Ordnung. 9. Mitteilung der Schulordnung an die Schüler und Eltern.

1. Wesen und Bedeutung. Nachdem die Ordnung im allgemeinen in den Artikeln Lebensordnung und Ordnungsliebe, die Ordnung im Hause und in geschlossenen Erziehungsanstalten in den Artikeln Hausordnung und Alumnat abgehandelt wird, wollen wir uns in der vorliegenden Darlegung auf die Ordnung in der Schule beschränken.

In der Schule strömen zahlreiche Schüler zusammen, damit sie hier in planmäſsiger Weise von Stufe zu Stufe bestimmten Bildungszielen zugeführt werden. Diese innere Arbeit der Schule kann aber nur dann recht gelingen, wenn auch gewisse äuſsere Bedingungen erfüllt werden, die jene Einwirkung der Schule zu begünstigen und zu erleichtern haben. Es sind dies Einrichtungen und Maſsnahmen, die den regelmäſsigen Verlauf der Schulerziehung zu gewährleisten, etwaigen Hindernissen und Störungen vorzubeugen und die Schüler in dieser Hinsicht zu einem entsprechenden Verhalten zu veranlassen haben. Wir stellen alle diese äuſseren Veranstaltungen und Vorkehrungen, die eine Vorbedingung jeder gedeihlichen Schularbeit bilden, unter den Begriff der Ordnung.

Diese Ordnung bezieht sich zunächst auf die räumlichen und zeitlichen Verhältnisse, innerhalb deren sich das gesamte Schulleben abspielt, stellt aber auch die Reihenfolgen fest, nach denen die mannigfaltigen Tätigkeiten daselbst zu verlaufen haben, und schreibt im besondern dem Zögling vor, wie er sich im Raume und in der Zeit, den Personen und Dingen gegenüber, mit denen er während des Schulbesuchs in nahe Berührung kommt, zu verhalten, was er als Schüler zu tun und zu lassen hat.

Beim Eintritt in die Schule findet der Zögling bereits eine feste Ordnung aller dieser Verhältnisse vor als eine objektive Macht, der er sich nicht entziehen kann. Vielmehr wird er in diese unwillkürlich hineingezogen und dabei sowohl durch das Beispiel der älteren Schüler, als auch durch besondere Weisungen der Schule und ihrer Lehrer wesentlich unterstützt. Der Zögling wird sich dieser Ordnung um so leichter unterwerfen, je mehr er schon während der Familienerziehung im Rahmen einer festen Hausordnung gestanden; wer aber gewohnt war, sich freier zu bewegen, oder wer in seiner häuslichen Erziehung vernachlässigt worden, dem wird es allerdings schwer fallen, sich in die objektive Lebensordnung der Schule hineinzufinden. Doch geschieht es nicht selten, daſs schon das geordnete Schulleben an den von der Familie geduldeten oder sogar groſsgezogenen Fehlern der Kinder eine heilsame Korrektur vollzieht. In den überwiegend meisten Fällen zeigt sich der Zögling allerdings von vornherein fügsam, und je öfter er sich im Einklange mit den gegebenen Vorschriften benimmt und betätigt, um so gewisser und eher wird ihm dieses ordnungsgemäſse Verhalten zur Gewohnheit (s. d. Art.). So gelangt der Zögling zu mancherlei mittelbaren Tugenden, zur Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Pünktlichkeit, zur schonenden Behandlung der von ihm in Gebrauch genommenen Gegenstände, zur Aufmerksamkeit, zur verständigen Benutzung der Zeit usw. Dadurch wird aber den Einwirkungen der Schule ein günstiger Boden bereitet, wird die Empfänglichkeit des Zöglings für die Anordnungen und Darbietungen des Lehrers gefördert, werden die Absichten der Schule um so sicherer erreicht. Wer sich aber den bestehenden Vorschriften der Schule beugen lernt, übt sich zugleich im Gehorsam gegen einen höheren fremden Willen, und indem er sich in diese feste Lebensordnung hineingewöhnt, wird er befähigt, auch den auſserhalb der Schule bestehenden Ordnungen der Gesellschaft und Gemeinde, der Kirche und des Staates willig Folge zu leisten. So erzieht die richtig gehandhabte Schulordnung auch zur Achtung vor dem Gesetz.

Eine geregelte Ordnung des Schullebens ist aber auch um der Lehrer willen nötig. Denn auch ihnen gegenüber ist sie eine bindende Richtschnur für ihr eigenes Verhalten; und zumal wo an einer Anstalt oder in einer Klasse mehrere Lehrer wirken, ist sie dazu berufen, diese gemeinsame Arbeit zu fördern und bei dem Wechsel der Lehrer und Direktoren, wie auch bei der leicht möglichen Meinungsverschiedenheit unter ihnen, eine gewisse Einheit in die

Gestaltung des äufseren Schullebens zu bringen und damit eine konstante Praxis zu vermitteln. Überdies stärkt die Schulordnung die Autorität des Lehrers, unterstützt seine persönliche Wirksamkeit, verleiht seinen Anordnungen gröfseres Gewicht und schliefst den Schülern, wie den Eltern gegenüber den Schein jeder Willkür aus, weil sie eben der Ausflufs eines feststehenden allgemein gültigen Gesetzes ist.

2. **Die Ordnung im Raume.** Eine Grundvoraussetzung des geordneten Verlaufs im äufsern Schulleben ist es, dafs vor allem die ganze Anlage und Einrichtung des Schulgebäudes mit seinen mannigfaltigen Räumlichkeiten die ungehemmte Entfaltung des Schullebens begünstige. Dahin gehören namentlich hohe geräumige und sauber gehaltene Schulzimmer mit dem erforderlichen Mafs von Luft und Licht, mit sicher funktionierenden und zweckmäfsig bedienten Ventilations- und Heizvorrichtungen; mit leicht verschiebbaren Vorhängen, breite Treppen und Gänge zum ungehinderten Ein- und Ausströmen der Schüler, sanitären und ästhetischen Anforderungen Rechnung tragende Aborte, der Schülerzahl angemessene — erforderlichenfalls geteilte — Hofräume, bezw. Spiel- und Turnplätze für die freie Bewegung in den Zwischenpausen und Spielstunden. Aber auch die Ausstattung der Schulräume sei darnach angetan, die Aufrechterhaltung der Ordnung zu erleichtern. Hierher gehören zweckmäfsig gebaute, der Gröfse und Gestalt des Körpers angemessene Bänke mit ausreichenden Zwischenräumen, die eine ungezwungene Körperhaltung und ein ungehemmtes Kommen und Gehen gestatten; entsprechende Kleiderrechen in angemessener Höhe, womöglich in besonderen Ankleidezimmern; leicht zugängliche Aufbewahrungsräume für die mannigfaltigen Lehr- und Hilfsmittel, Papierkörbe für die auf den Boden gefallenen Papier- und sonstigen Abfälle, Spucknäpfe, Waschvorrichtungen usw. Dieselbe zweckmäfsige Anlage und Einrichtung soll auch in der Turnhalle und Schulwerkstatt, im Schulgarten und Badezimmer nicht fehlen, damit sich die ordnungsmäfsig geregelten Verrichtungen auch hier glatt abwickeln können.

Die Lehrer bezw. Schulerhalter haben aber auch dafür Sorge zu tragen, dafs alle Räumlichkeiten und Einrichtungsstücke ihrer Bestimmung gemäfs benutzt und geschont, in gutem Zustande und rein erhalten werden, jeder Gegenstand seinen festen Standort behalte. Dazu allerdings auch haben die Schüler wesentlich mitzuwirken (s. P. 5 u. 6).

3. **Die Ordnung im Schulbesuch und in der Zeiteinteilung** ist eines der wesentlichsten Erfordernisse, wenn die Arbeit der Schule mit Erfolg von statten gehen soll. Die Anstaltsleitung macht den Beginn des neuen Schuljahres bekannt, nimmt neue Schüler unter bestimmten Bedingungen auf. (Vorlegung der erforderlichen Zeugnisse, die Zahlungsverbindlichkeiten usw.) und verpflichtet alle ihre Zöglinge zu regelmäfsigem Schulbesuch. In Erkrankungsfällen haben diese bezw. ihre Eltern rechtzeitig die Anzeige zu erstatten und nach der Genesung die schriftliche Entschuldigung mitzubringen. Nach Infektionskrankheiten ist nicht nur über die davon Betroffenen, sondern auch über diejenigen Schüler, die mit solchen Kranken zusammenwohnen, die ärztliche Bescheinigung darüber vorzulegen, dafs ihre Anwesenheit in der Schule jede Gefahr ausschliefst. Bei sonstigen beabsichtigten Versäumnissen hat der Schüler vorher den vorschriftsmäfsigen Urlaub einzuholen, vor dem Austritt aus der Schule die Abmeldung beim Schulleiter vorzubringen. Während der Schulzeit müssen die Schüler vor allem wissen, dafs sie das Schulgebäude nur wenige Minuten vor Beginn des Unterrichts betreten dürfen, wie die einzelnen Unterrichtsstunden auf die Tage der Woche verteilt sind (s. d. Art. Stundenplan), dafs sie die Zwischenpausen genau einzuhalten und aufserhalb des Schulzimmers zuzubringen haben, bis wann die verschiedenen häuslichen Aufgaben zu bearbeiten bezw. die schriftlichen Arbeiten abzuliefern sind, dafs sie sich an allen Veranstaltungen der Schule, wie Schulandachten oder Gottesdiensten, an Schulfesten, Ausflügen und Wanderungen pünktlich zu beteiligen, Aufträge der Schule, wie z. B. die Unterschrift mangelhafter Arbeiten und der Zensuren durch den Vater oder verantwortlichen Aufseher gewissenhaft zu besorgen haben. Über alles dieses mufs in jeder Schule eine feststehende Ordnung und Sitte bestehen, der sich alle Schüler in gleicher Weise zu unterwerfen haben, wenn

das komplizierte Getriebe des Schulorganismus ohne Stockung funktionieren soll.

4. Die äußere Bewegung und Haltung der Schüler. Nicht minder von Bedeutung ist es, dafs die äufsere Erscheinung der Schüler, sowie ihre körperliche Haltung und Bewegung den Forderungen des Anstandes und der guten Sitte dauernd angemessen sei, Ungehörigkeiten und Störungen aber auch nach dieser Richtung möglichst vermieden werden. Und zwar ist darauf zu sehen, dafs die Kinder am Körper wie an den Kleidern reinlich und ordentlich zur Schule kommen, möglichst geräuschlos über die Treppen und Gänge gehen, also jedes Umhertollen vermeiden, vor dem Eintreten ins Schulzimmer die Füfse abstreichen, die Tür sachte schliefsen, die Kopfbedeckung und Überkleider an einen bestimmten Haken hängen, sich dann auf ihren Platz begeben, die Bücher usw. ins Fach legen, und sich im Schulzimmer ja nicht hin und herbewegen, weil dadurch leicht Unfug, Zank und Streit entsteht. Vor dem Eintreten des Lehrers, wie auch während des Unterrichts haben sie sich beim Sitzen wie beim Stehen einer entsprechenden ungezwungenen Körperhaltung zu befleifsigen. Bezüglich der Sitzordnung mufs es eingebürgerte Sitte sein, dafs die Schwerhörigen, Kurzsichtigen, Trägen, Unaufmerksamen und Störenfriede im Vordergrund, die Kleineren vor den Gröfseren sitzen. Dadurch ist es freilich nicht möglich, die Rangordnung, falls eine solche festzusetzen für gut befunden wird, mit der Sitzordnung in Einklang zu bringen. Ein wesentliches Mittel zur Aufrechterhaltung der Ordnung ist es, dafs sich die Schüler auf ihren Plätzen vor, während und nach dem Unterricht ruhig verhalten. Es ist wohl zulässig, für die Zeit während der Abwesenheit des Lehrers mit der Aufrechterhaltung der Ruhe einen Ordner oder Klassenobersten zu betrauen, doch ist auf solche Stellvertretung kein sicherer Verlafs, weshalb der Lehrer die Klasse auch in den Pausen nicht ganz aus dem Auge verlieren darf, im übrigen mit der Wahl des Aufsehers vorsichtig sein und dessen Meldungen über vorgefallene Unzukömmlichkeiten mit Besonnenheit und Milde behandeln mufs. Und um die Stellung des Ordners unter dessen Mitschülern nicht mifsliebig zu machen, empfehlen wir mit A. Mat
ihm aufser der polizeilichen Funktion
andere Geschäfte, etwa die Verwaltung
Klassenschrankes und das Bereitstellen
Schwamm und Kreide zu übertragen,
der Bekleidung dieses Amtes aber von
zu Zeit einen Wechsel eintreten zu la
Auch müssen die Schüler wissen, wa
beim Eintritt und Weggange des Le
und anderer erwachsener Personen zu
haben, wie die Kleider zu holen oder
zuteilen sind, wie sie sich vor dem Hi
gehen aufzustellen, wie sie sich im
und auf dem Heimweg zu verhalten,
wie sie sich zu benehmen haben, wen
ihren Lehrern oder anderen bekar
Personen begegnen. So müssen sie
auch bei den von der Schule angeord
Veranstaltungen z. B. bei Schulfesten
der eingebürgerten Gepflogenheit a
messenen Betragens befleifsigen.

**5. Ordnung beim Gebrauche
Lehr- u. a. Hilfsmitteln.** Eine ge
Ordnung mufs auch bezüglich der H
habung von sämtlichen Lehr-, Lern-
sonstigen Hilfsmitteln beobachtet we
wenn man Hemmungen des Unter
vorbeugen will. Da mufs jedes Ding
bestimmte Stelle haben, seien es nun
und Rechenmaschinen, naturkund
Sammlungen und physikalische App
Landkarten und Bilder, Zeichenvor
und Modelle, oder Schwamm und Kr
Klassenbuch und Versäumnisliste; und
die Wände des Schulzimmers und
Korridore Bilder und Karten schmücke
darf unter diesen eine gefällige Anord
auch nicht fehlen. Alle diese Gegenst
müssen überdies sorgfältig aufbewahrt
in gutem Zustande erhalten werden,
der Lehrer mufs darauf bedacht sein,
die Lehrmittel von dazu bestimmten S
lern rechtzeitig, noch vor Beginn des U
richts, hervorgeholt, bereitgestellt, beim
brauche geschont und nach ihrer Benut
wieder an ihren Standort gebracht we
Bezüglich der Lernmittel und Schulutens
der Schüler ist darauf zu dringen,
diese alles für die Schule Erforderlich
der von der Anstalt vorgeschriebenen
auch wirklich mitbringen — nicht
Schule Dienendes hingegen zu H
lassen —, dafs sie alle ihre Bücher
rein und ordentlich halten, nur gebun

Bücher benutzen, diese wie auch die Hefte in einen Umschlag hüllen, bezüglich der letzteren nach Format und Farbe eine gewisse Gleichförmigkeit beobachten, dieselben mit Löschblättern versehen usw. Desgleichen empfiehlt es sich, dafs die Schüler auf den unteren Stufen in den Büchern Schutzblätter halten, ihre Tafeln, Bücher usw. auf Kommando hervorholen und weglegen, damit sie diese Tätigkeiten auch später rasch und gleichmäfsig vollziehen können. Dahin gehören auch bestimmte Gepflogenheiten beim Austeilen und Einsammeln der Hefte, der Tinte, der Federn usw., wobei bankweises Vorgehen am raschesten zum Ziele führt. — Schliefslich bedarf auch das Absuchen, Abliefern und Aufbewahren der in der Schule zurückgelassenen Bücher, Hefte usw. gleichfalls der Regelung.

6. Die Mitwirkung der Schüler. Es ist bereits wiederholt angedeutet worden, dafs auch die Schüler zur Aufrechterhaltung der Ordnung heranzuziehen sind; ihre Mitwirkung empfiehlt sich z. B. bei der Ventilation und der Unterhaltung des Feuers, bei der Säuberung des Fufsbodens von Papierschnitzeln usw., bei Austeilung der Kleider, bei der Aufsicht in der Abwesenheit des Lehrers, bei der in P. 5 dargelegten Handhabung der Lehrmittel und Schulgeräte, bei der Kontrolle der von den Schülern mitgebrachten Bücher und Hefte, bei den erwähnten Veranstaltungen der Schule usw., sowie bei der Abwicklung so mancher im Schulbetrieb erforderlichen Geschäfte. Hierbei mag in den Schülern das Bewufstsein, zu der unentbehrlichen Ordnung im Organismus der Schule auch einen Beitrag leisten zu können, ein wirksamer Antrieb sein, sie auch nach dieser Richtung zur gewissenhaften Erfüllung ihrer Obliegenheiten zu veranlassen (s. d. Art. Ämter).

7. Die Ordnung im Unterrichte soll sich vor allem auf einen möglichst sorgfältig ausgearbeiteten Lehrplan gründen, der den Lehrern bei ihrer Arbeit als unverbrüchliche Richtschnur dient (s. d. Art. Lehrplan). Darnach richten sich auch die Reihen der von den Schülern zu bewältigenden Aufgaben, die in einem solchen Ausmafs festzustellen und zu verteilen sind, dafs jede Überbürdung vermieden werde. Wo nur e i n Lehrer in der Klasse Unterricht erteilt, ist dies leicht durchführbar, schwieriger aber bei der Zusammenarbeit mehrerer Lehrer, die daher gleich zu Beginn des Schuljahres eine Vereinbarung treffen müssen, damit den Schülern für die einzelnen Tage aus den verschiedenen Fächern nicht zu grofse Arbeitslasten auferlegt werden. In dieser Beziehung kann während des Jahres auch das Klassenbuch mit seinen genauen Eintragungen mit Angabe der Aufgaben als Regulator dienen. Ganz besonders aber hat man darauf zu achten, dafs nicht etwa die Ablieferungstermine für verschiedene schriftliche Arbeiten oder das Memorieren aus zwei Gegenständen (Sprachen) auf denselben Tag fallen. Damit aber die Schüler selbst immer genau wissen, was sie zu leisten haben, ist es notwendig, dafs sie sich die Aufgaben mit Bezeichnung des Termins am Schlusse jeder Stunde sorgfältig eintragen. A. Matthias bezeichnet es als eine »ordnungsfreundliche Gewohnheit«, wenn in den unteren Klassen die gestellten Aufgaben am Ende der Unterrichtsstunde klar und deutlich diktiert werden. Zu Beginn des Unterrichts sei es dann das erste Geschäft des Lehrers, dafs er die mündlichen und schriftlichen Aufgaben, sowie etwa nachgeholte Versäumnisse immer wieder kontrolliere bis alles in Ordnung ist. Gleichzeitig dringe er darauf, dafs sich die Pflichtvergessenen und Unordentlichen freiwillig melden, worauf sie, wie auch die sonstigen Nachlässigen, die Weisung erhalten, bis wann sie ihr Versäumnis nachzuholen, bezw. welche Strafe sie dafür abzubüfsen haben. Die Kontrolle hierüber darf niemals fehlen, wenn jene Mafsregel Erfolg haben soll.

Im Unterrichte selbst sei es stehende Regel, dafs die Schüler mit voller Aufmerksamkeit bei der Sache sind und zum Zeichen dafür dem Lehrer in die Augen sehen, wenn sie ihre Blicke nicht auf ein Lehr- oder Lernmittel richten müssen. Bei der Benützung der Lehrmittel kann sich hie und da auch ein bestimmtes gleichmäfsiges Vorgehen einbürgern, so z. B. wenn in der Geographie gleichzeitig zwei Schüler beschäftigt sind, indem der eine den Lehrstoff hersagt, der andere vor der Landkarte steht und zeigt; wenn in der Mathematik der eine rechnet, der andere anschreibt bezw. alle übrigen Schüler schriftlich mitrechnen; wenn die Schüler in der Natur-

geschichte zu Beginn der Stunden — dies kann übrigens auch draufsen im Freien geschehen — zur Betrachtung der Naturgegenstände gruppenweise zusammentreten usw.; dahin gehört auf den untern Stufen auch das Antworten in ganzen Sätzen, das Lesen und Sprechen im Chor und das Schreiben im Takt, auf allen Stufen die Verbesserung der schriftlichen Arbeiten mit Anwendung gewisser Zeichen für die verschiedenen Fehlerkategorien, nach welch letztern auch die Besprechung der Fehler zu erfolgen hat usw. Zu einem wohlgeordneten Unterricht gehört auch die Richtung der Fragen an die ganze Klasse, worauf erst die Nennung des Namens erfolgt, die gleichmäfsige Verteilung der Fragen unter die Schüler, das Fragen aufser der Reihe, die Beschränkung des Sich-Meldens auf solche Fälle, wo der gefragte Schüler versagt, oder die Antwort nicht von allen Schülern erwartet werden kann, die Nötigung des Schülers, die ausgebliebene oder mangelhafte Antwort, sobald sie durch andere richtig gestellt worden, zu wiederholen u. a.

8. Der Lehrer als Förderer der Ordnung. Bei der Ordnung in der Schule kommt es vor allem darauf an, dafs sie im Sinne der bisher dargelegten Bestimmungen den Schülern in Fleisch und Blut übergehe und damit zur feststehenden Sitte werde. Von selbst geht das nicht. Das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung der Ordnung hängt vom Lehrer ab. Er mufs daher die Schüler in alles das, worauf es bei der Ordnung ankommt, allmählich einführen, dabei aufser der einfachen Unterweisung auch kräftig gesprochene Kommandoworte zu Hilfe nehmen, dann aber mit aller Umsicht und Beharrlichkeit darüber wachen, dafs sie auch tatsächlich eingehalten, dafs Ordnungswidrigkeiten vermieden bezw. beseitigt werden. Der Lehrer selbst mufs die verkörperte Ordnung sein, sein ganzes Wesen und Wirken daher mit ihr im Einklange stehen, und er mufs alles und jedes peinlich vermeiden, was gegen die bestehende Ordnung irgendwie verstöfst. (S. d. Art. Beispiel). Namenltich hat er pünktlich zu erscheinen (s. d. Art. Pünktlichkeit), seine Stunden vorschriftsmäfsig einzuhalten und pünktlich zu schliefsen, einen festen Standort einzunehmen, den er ohne Not nicht verlassen darf (s. d. Art. Platz des Lehrers) und vermeide es möglichst, den Schülern den Rücken zu kehren. Sein Äufseres sei tadellos, und so dürfen auch seine Bücher und sonstigen Behelfe, sagen wir die in der Tischschublade und im Schrank aufbewahrten Gegenstände, desgleichen die unter seiner Obhut stehenden Lehrmittel, die Schülerbibliothek usw. an Ordnung und Sauberkeit nichts zu wünschen übrig lassen. Desgleichen mufs er in der Einhaltung der Termine für die schriftlichen Arbeiten, in der Führung der Geschäftsbücher, in der Ausstellung der Zensuren usw. zeigen, dafs er ein Mann der Ordnung ist. Bis zum Beginn des Unterrichts hat er dafür Sorge zu tragen, dafs alle erforderlichen Hilfsmittel des Unterrichts herbeigeschafft werden, dafs sie in der richtigen Weise gehandhabt und verwertet werden. Dasselbe gilt für alle andern in P. 7 dargelegten Bestimmungen über die Ordnung im Unterricht, und es ist für diesen nur heilsam, wenn der Lehrer auch hinsichtlich seines methodischen Vergehens einer auf sichern Grundsätzen beruhenden Gesetzmäfsigkeit huldigt, statt plan- und regellos nach jeweiligem Gutdünken umherzupraktizieren.

9. Mitteilung der Schulordnung an die Schüler und deren Eltern. In den bisherigen Abschnitten haben wir die Ordnung des Schullebens darzulegen gesucht ohne Rücksicht darauf, ob sie in irgend welcher Form vervielfältigt an die Schüler, wie deren Eltern bezw. Stellvertretern mitgeteilt werden müsse. Zunächst halten wir es aus den in P. 1. d. Art. angeführten Gründen für notwendig, dafs sie vom Lehrkörper jeder Schule auch schriftlich fixiert werde, damit eben die Lehrer hinsichtlich der Ordnung ein einheitliches Vorgehen beobachten können. Diese Vorschriften auch an die Schüler hinauszugeben liegt kein zwingender Grund vor, weil hier, wie die Erfahrung lehrt, auch die mündliche Mitteilung und Eingewöhnung ausreicht; die meisten Volksschulen und auch viele höhere Anstalten haben tatsächlich ohne gedruckte Schulordnung ihr Auskommen gefunden und werden auch in Zukunft bestehen können, weil eben der Geist es ist, der lebendig macht, nicht aber der Buchstabe. Da aber

der Schule viel daran liegen mufs, dafs sie in ihrer erzieherischen Tätigkeit mit dem Hause in Einklang stehe und von diesem unterstützt werde, überdies die Schule mitunter genötigt ist, die Eltern von mancherlei disziplinarischen, geschäftlichen u. a. Angelegenheiten in Kenntnis zu setzen, blofs gelegentliche Mitteilungen oder Weisungen der Schule aber, wie die Erfahrung gelehrt, leicht zu unangenehmen Auseinandersetzungen, sogar Streitigkeiten führen können, so kann es für das Gedeihen der Schularbeit doch erspriefslich sein, wenn die Eltern und Pfleger eine vervielfältigte Schulordnung in die Hände bekommen. Diese bildet dann »eine Grundlage für das bei der Jugenderziehung durchaus notwendige Zusammenwirken von Schule und Haus« und vermittelt »die Verständigung mit dem Hause darüber, wie die Schule ihrerseits die Obhut über die Jugend, in die sie sich mit dem Hause teilt, zu führen gesonnen ist«. Und wenn die Eltern die Schulordnung unterfertigen, so ist das eine Bestätigung dafür, dafs sie mit den von der Schule aufgestellten Forderungen einverstanden sind und sich zugleich verpflichten, ihre Kinder zur Einhaltung der dort namhaft gemachten Vorschriften anzuhalten. Ganz besonders hat man an höhern Schulen, die meist auch von auswärtigen Schulen besucht sind, das Bedürfnis empfunden, solche Schulordnungen zu verteilen, weil die Schüler der oberen Klassen sich aufserhalb der Schule freier bewegen dürfen, aber dadurch leicht in Versuchung kommen, sich Handlungen zu Schulden kommen zu lassen, die sich mit den Aufgaben der Schule nicht vertragen. Da tut es not, dafs das Haus mit seiner genaueren Kontrolle und mit seinem gröfseren Einflufs auf das Verhalten der Kinder der Schule eben im Sinne ihrer Satzungen Beistand leiste.

Wir meinen nun aber nicht, dafs die Schulordnung mit ihren Vorschriften so sehr ins Detail einzugehen habe, wie es in den obigen Abschnitten vorgeführt worden. Die Menge der Weisungen könnte der Schüler gar nicht behalten, würde ihn daher vor Übertretungen doch nicht schützen. Auch würde es nicht selten vorkommen, dafs solche Einzelheiten im Lauf der Zeit z. B. beim Wechsel des Direktors oder der Lehrer abgeändert werden; dadurch aber würde die Autorität der Schule nur Schaden leiden. Einzelbestimmungen haben aber auch den Nachteil, dafs sie am allermeisten in der negativen Form des Verbotes den Schüler auf Vergehungen aufmerksam machen, an die er — besonders auf den untern Stufen — gar nicht gedacht hat. Zu solch entbehrlichem Detail gehören u. a. alle jene Bestimmungen, die sich aus den Geboten der Religion und Sittlichkeit, des Anstandes, der guten Sitte, wie aus dem Zweck der Schule und der Stellung des Schülers zur Anstalt und zu seinen Lehrern von selbst ergeben (wie z. B. wohlgesittetes Verhalten, Wahrheitsliebe, Gehorsam, Ehrerbietung gegen die Lehrer, Fleifs usw.). Wohl aber kann in der Schulordnung allgemein angedeutet werden, dafs derlei Vorschriften in die Schulordnung keine Aufnahme gefunden, weil deren Kenntnis als etwas ganz Selbstverständliches von jedem Schüler vorausgesetzt wird. In die Schulordnung sind daher nur solche Bestimmungen aufzunehmen, »die das Verhalten des Schülers, soweit es sich nicht aus seiner Stellung zur Schule unmittelbar und von selbst ergibt, äufserlich regeln, und solche, die in den wichtigeren Beziehungen das Verhältnis der Eltern und Pfleger zur Anstalt, d. i. die Pflichten des Hauses gegen die Schule, bestimmen«. Solche Bestimmungen beziehen sich auf die Aufnahmsbedingungen, auf das Schulgeld und die Befreiung davon, auf die Versäumnisse und den Austritt, auf die Überwachung der auswärtigen Schüler, auf das äufsere Verhalten in der Schule, auf die Behandlung fremden Eigentums, auf die Unterschrift des Vaters unter die Zensuren und sonstige Mitteilungen der Schule, auf die Privatstunden, die die Schüler geben und nehmen, auf den Besuch des Tanzunterrichts und öffentlicher Veranstaltungen (Bälle, Theater usw.), auf den Wirtshausbesuch, das Tabakrauchen, auf Geldsammlungen usw. — Eine geradezu erschöpfende Erörterung über die Zulässigkeit und Erspriefslichkeit solcher Schulordnungen findet sich in den »Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen«, Band XVI, S. 323 ff., wo auch deren Inhalt und Form im allgemeinen und besonderen in gründlicher und sachgemäfser Weise erörtert werden.

Literatur: Dr. Chr. Palmer, Evang. Pädagogik. 3. Aufl. Stuttgart 1882. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 5. Bd. Gotha 1866. — Verhandlg. d. Direktorenversamml. usw. 16. Bd. Berlin 1883. Vgl. auch Bd. XII. — J. Böhm, Die Disziplin in der Volksschule. Nördlingen 1884. — Dr. K. Kehr, Die Praxis der Volksschule. 10. Aufl. Gotha 1885. — T. Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik. 3. Aufl. Dresden 1886. — Ed. Bock, Hilfsbuch für die gemeins. Wirksamkeit derer, welche als Lehrer usw. zur Mitarbeit a. d. Volksschule berufen sind. Leipzig 1893. — Dr. Hermann Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik usw. 3. Aufl. Leipzig 1894. — Dr. W. Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Drittes Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) 1891. — Dr. Adolf Matthias, Praktische Pädagogig f. höh. Lehranstalten. 2. Aufl. München 1903.

Kronstadt i. Ungarn. E. Morres.

Ordnungsliebe

1. Bedeutung der Ordnung für die Erziehung und die Ordnungsliebe. 2. Die Pflege der Ordnungsliebe in der Familie. 3. Die Pflege der Ordnungsliebe in der Schule.

1. Bedeutung der Ordnung für die Erziehung und die Ordnungsliebe. Die Ordnung ist ein Gesetz, das im gesamten Weltall, im Natur- und Menschenleben von den gröfsten bis zu den kleinsten Verhältnissen eine hervorragende Rolle spielt. Am deutlichsten tritt sie uns überall entgegen, wo Menschen wohnen und zusammenwirken, um gewisse Zwecke zu erreichen. An ihren Wohnsitzen, in ihrem Haushalt und auf den zahllosen Stätten ihrer Berufsarbeit bemerken wir einerseits eine nach gewissen Gesichtspunkten, z. B. der Gleichartigkeit, Zweckmäfsigkeit, Nützlichkeit, Schönheit usw., erfolgende Zusammenstellung der Dinge, andererseits eine nach bestimmten Zielen und Absichten, sowie nach einer gewissen Zeiteinteilung sich vollziehende Aufeinanderfolge ihrer Handlungen. Eine solche Ordnung ist überhaupt »die Grundlage für das ungehinderte Bestehen und die regelmäfsige Tätigkeit jeder gröfsern (oder kleineren) Vereinigung«. Aber auch der einzelne Mensch kann sich hinsichtlich der äufsern Lebensbedingungen nur durch die Ordnung behaupten, und insofern hat der Volksmund recht, wenn er die Ordnung für das »halbe Leben« erklärt. Die Ordnung spart Zeit, Kraft, Mühe und Verdrufs, denn ohne Ordnung würde der Mensch in tausend Verlegenheiten kommen und bei Verfolgung seiner Ziele auf Schritt und Tritt Hemmungen begegnen, sein Wollen und Handeln würde immer wieder ins Stocken geraten, weil ihm eben die dazu nötigen Mittel und Wege bald hier, bald da nicht zu Gebote ständen und er dadurch verhindert wäre, sich zur rechten Zeit und am rechten Orte zu betätigen. Der Mangel an Ordnung würde daher in der Erziehung eine bedenkliche Lücke bedeuten. So würde schon der Zögling in seinen mannigfaltigen Verrichtungen im Hause wie in der Schule, bei der Arbeit wie bei seinen sonstigen Beschäftigungen auf Hindernisse stofsen, denn bald würde ihm dieser, bald jener Gegenstand fehlen, bald würde er die eine, bald die andere Tätigkeit versäumen; dadurch würde er gehindert, in den vollen Besitz der zum Handeln erforderlichen Geläufigkeit der Tätigkeitsreihen zu gelangen, und so könnte sich auch in seinem Gemütsleben ein charaktermäfsiges Wollen und Handeln gar nicht entwickeln. Mithin ist die Erziehung zur Ordnung ein wesentliches Erfordernis zur Ausbildung des Charakters.

Wie im Artikel »Ordnung« nachgewiesen worden, ist die Betätigung dieser mittelbaren Tugend durch den Zögling vor allem eine unumgängliche Vorbedingung für das Gelingen der erzieherischen Tätigkeit überhaupt, da sie berufen ist, dieser letztern einen günstigen Boden zu bereiten, etwaige Störungen fernzuhalten. Daher mufs der Erzieher gleich vom Beginn seiner Wirksamkeit an darnach trachten, dafs der Zögling in allen Dingen ein ordnungsgemäfses Verhalten betätige.

Wie im bezogenen Artikel und im Artikel »Hausordnung« dargelegt worden, kann die Ordnung zunächst durch Gewöhnung (s. d. Art.) anerzogen werden. Darnach wächst das Kind als Glied der Familie unbewufst in die vorhandene Ordnung hinein und pafst sich unter normalen Verhältnissen mit seinem Gebahren auch dem geregelten Organismus der Schule willig an. Doch hat die Erziehung mit der blofsen Gewöhnung an Ordnung ihre Aufgabe in dieser Beziehung noch nicht

ganz erfüllt. Wie das sittliche Handeln nicht bloſs ein gewohnheitsmäſsiges Verhalten, sondern ein aus freien Entschlieſsungen hervorgehendes bewuſstes Tun sein soll, so ist auch das zur Gewohnheit gewordene ordnungsmäſsige Verhalten zur Ordnungsliebe zu entwickeln, die den Zögling von innen heraus beharrlich antreiben soll, mit merklicher Hingabe in Raum und Zeit, in seiner Lebens- und Handlungsweise, Dingen wie Personen gegenüber Ordnung zu halten. Diesen Antrieb empfängt das Kind von der Freude an der Ordnung, ihrer Schönheit und Zweckmäſsigkeit, von den groſsen Vorteilen, die sie gewährt, aber auch von der durch die Erfahrung gewonnenen Einsicht, daſs das Gegenteil der Ordnung widerwärtig, abstoſsend und nachteilig, seinem Tun und Lassen abträglich ist. Mithin ist es eine Aufgabe der Erziehung in Haus und Schule, dafür Sorge zu tragen, daſs das Kind mit der Gewöhnung an Ordnung gleichzeitig auch zur Ordnungsliebe erzogen werde. Dieses Beginnen wird je nach der innern Verfassung des Zöglings nicht in gleicher Weise gelingen und bald früher, bald später zum Ziele führen, in manchen Fällen vielleicht gar nicht durchführbar sein. Wo dem Zögling bereits der Ordnungssinn als eine günstige Anlage innewohnt, da ist er schon auf dem besten Wege zur Ordnungsliebe, so daſs ihn der Erzieher rasch und leicht zum Ziele führen kann, während der von Natur aus Unordentliche schwerer dahin zu bringen sein wird; hier muſs erst die Gewöhnung zur Ordnung an ihm ihre gute Wirkung getan haben, und man muſs sich in den meisten Fällen zufrieden geben, wenn man mit ihm überhaupt so weit kommt, — ehe man ihm zumuten kann, daſs er sich zur Lust und Liebe an der Ordnung werde aufschwingen können.

2. Die Pflege der Ordnungsliebe in der Familie. Die Weckung und Pflege der Ordnungsliebe nimmt ihren Anfang im Hause, das auf das Kind zunächst durch sein Vorbild nachhaltigen Einfluſs ausüben kann. Wenn im Hause alle Gegenstände zweckmäſsig, bequem zum Gebrauche und in wohlgefälliger Anordnung verteilt sind, wenn die Hausordnung mit ihrer geregelten Arbeit und Zeiteinteilung sich glatt abwickelt, wenn im ganzen Haushalt alle beteiligten Personen mit Eifer und Hingabe darnach trachten, alles bis zum kleinsten herab in bester Ordnung zu halten, so daſs das Gelingen dieses Zusammenwirkens unter den Familiengliedern eine Steigerung der Gemütsstimmung zur Folge hat, so wirkt alles dieses auch auf das Kind aufmunternd und aneifernd ein, vom guten Beispiel ermutigt, erwacht auch in ihm der lebhafte Drang, in seinem Kreise und in seiner Weise die Ordnung des Hauses zu unterstützen, sein Tun und Lassen damit stets in Einklang zu bringen. Die Eltern haben hierbei besonders darauf zu achten, daſs das Kind auch recht oft Gelegenheit finde, seine Ordnungsliebe zu betätigen, z. B. bei Aufbewahrung seiner Spielsachen und sonstigen Beschäftigungsmittel, seiner Bücher, Hefte u. a. Schulutensilien, die es an bestimmten Orten zu halten und nach dem Gebrauch wieder zurückzulegen hat; in dieser Beziehung wird das Kind zur Ordnungsliebe nicht wenig angespornt, wenn ihm für seine Sachen entsprechende Behältnisse, etwa eine Schublade oder ein Bücherbrett, zur Verfügung gestellt werden. Desgleichen soll das Weglegen der Überkleider bei der Heimkehr ordnungsgemäſs erfolgen und das Zusammenlegen der einzelnen Kleidungsstücke vor dem Schlafengehen, die Pflege des Körpers und das Anziehen am Morgen in zweckmäſsiger Weise und Reihenfolge geschehen und das Kind bereitwillig sein, zur Wiederherstellung der gestörten Ordnung beizutragen und die Hausordnung aufs pünktlichste einzuhalten. Indem die Familienerziehung darüber wacht, daſs die Ordnungsliebe des Kindes sich beharrlich betätige, wird es in seinem Verhalten auch durch mancherlei Belehrungen und Weisungen, durch den Hinweis auf vorbildliche Beispiele, wie auch durch belobende Anerkennung aufgemuntert, wobei dem Kinde gleichzeitig ins Bewuſstsein zu bringen ist, wie die Ordnung etwas Schönes ist und Beifall erweckt, die Unordnung hingegen häſslich und verabscheuenswürdig ist. Dieses ästhetische Urteil, verbunden mit dem Bewuſstsein, seine Sachen wohlgeborgen zu wissen und im Gebrauchsfalle stets zu finden, zur Ordnung im Hause auch mit beitragen zu können, sind ein mächtiger Antrieb, im Kinde die Ordnungsliebe rege zu erhalten und zu kräftigen.

3. Die Pflege der Ordnungsliebe in der Schule. Sobald das Kind die Schule besucht, erweitert sich sein Gesichtskreis, wie der Schauplatz seiner Tätigkeit ganz bedeutend. Es tritt nun erst an die ernste Arbeit heran, die sich immer weiter entfaltet und vertieft. Seine Gebrauchsgegenstände und Mittel zur Ausbildung wachsen an Zahl von Jahr zu Jahr; seine Zeiteinteilung erfährt eine reichere Gliederung, sein Leben bekommt einen gröſseren Inhalt. Und damit eröffnet sich ihm ein weites Feld zur Betätigung der Ordnungsliebe. Wenn das Kind diese schon im Hause geübt, so wird es ihm nicht schwer fallen, vielmehr das Bedürfnis empfinden, sie auch in der Schule zu betätigen, sobald es sich in deren verwickeltern Organismus hineingefunden hat. Wo aber diese Voraussetzung fehlt, wo der Zögling selbst hinsichtlich der Gewöhnung an Ordnung vernachlässigt worden, da gilt es vor allem dahin zu wirken und darüber zu wachen, daſs der Schüler die vorgeschriebene Schulordnung gewissenhaft einhalte und sich in dieselbe durch ein beständiges, gesetzmäſsiges Verhalten hineingewöhne. Da aber auch der Schulerziehung daran liegt, daſs dieses Verhalten sich im Gemüte des Schülers zu einem bewuſsten Streben steigere, so hat sie in ihm auch Sinn und Liebe zur Ordnung zu wecken und zu pflegen. Dahin führt ihn vor allem der Eifer und die Genauigkeit, mit der der Lehrer alles, was zur Schule gehört und für die Schule geleistet werden soll, — seine Persönlichkeit und amtliche Wirksamkeit mit inbegriffen — in acht nimmt, und die musterhafte Ordnung, die er hierbei zustande bringt. Desgleichen ist die Heranziehung der Schüler zur Aufrechterhaltung der Ordnung ein treffliches Mittel, sie für die Ordnungsliebe zu erwärmen. In dieser Beziehung können bei gegebenen Anlässen auch Belehrungen und Mahnungen dazu beitragen, z. B. bei Erörterung vorgekommener Ordnungswidrigkeiten, oder wenn dem Lehrer sich Gelegenheit bietet, sich über hervorragend betätigten Ordnungssinn anerkennend auszusprechen usw. So kann auch im Unterricht der Hinweis auf die wunderbare Ordnung und Zweckmäſsigkeit im Naturleben z. B. bei der Betrachtung des Sonnensystems und der Jahreszeiten, des Zusammenhanges zwischen dem Pflanzen- und Tierreich, überhaupt zwischen den aufeinander angewiesenen Lebewesen, bei der Darlegung ihres Baues und ihrer Lebensäuſserungen wie sie z. B. bei der Biene so augenfällig hervortreten, sodann auch in den geschichtlichen Fächern der Einblick in das weit verzweigte Gefüge der menschlichen Gesellschaft von der Gemeinde bis zum Staate, die alle vom Geist der Ordnung und Gesetzmäſsigkeit durchdrungen sind und zusammengehalten werden, mit dazu beitragen, daſs der Schüler die Notwendigkeit der Ordnung immer mehr einsieht und sie aus freiem Entschluſs und mit Hingabe auszuüben sucht.

Literatur: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preuſsen. XII. Band. Berlin 1882. — Dr. Hermann Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik usw. 3. Aufl. Leipzig 1894. — Vergl. auch Schmidt Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 5. Band, Art. Ordnungsliebe. Gotha 1866.

Kronstadt in Ungarn. E. Morres.

Orientalisches Erziehungs- und Bildungswesen

1. Die Inferiorität des heutigen Orients. 2. Urteile der Alten über orientalisches Wesen. 3. Orientalisches im abendländischen Bildungswesen. 4. Bedeutsame Züge des orientalischen Bildungswesens. 5. Wert der vergleichenden Untersuchung des orientalischen Bildungswesens. 6. Bedeutung der orientalischen Auffassung der Erziehung für die allgemeine Pädagogik.

1. Die Inferiorität des heutigen Orients. Die mit so glänzendem Erfolge sich vollziehende Europäisierung des uns räumlich fernsten der morgenländischen Völker, der Japaner, stellt heutzutage die Frage in den Vordergrund, ob und wie einmal der ganze Orient in ähnliche Bahnen gebracht werden könne, und sie drängt das Interesse an den alten originalen Kulturen jener Nationen zurück. Wir können uns für China nicht erwärmen, das an seiner nach Jahrtausenden zählenden Kultur keinen besseren Rückhalt im Kampfe mit dem bildungsfähigen Gegner hatte. Mit dem Worte chinesisch verbinden wir die Vorstellung von Stagnation und Pedanterei; das so ausgebildete Prüfungswesen des »Reiches der Mitte« ist uns ein abschreckendes Beispiel, obwohl

die Absicht desselben, Intelligenz zur Bedingung für die leitenden Stellungen zu machen, nicht eben zu tadeln ist. Die Völker des indischen Kulturkreises stehen uns näher; die Inder selbst haben uns in ihrer altehrwürdigen Kultussprache, dem Sanskrit, den Schlüssel zur vergleichenden Sprachforschung gegeben; wir möchten ihnen als Gegengeschenk die Segnungen des Christentums gewähren, und niemand wird sich der Genugtuung verschliefsen, den die Fortschritte der Mission in jenen Gegenden gewähren, aber insofern ist uns das Lehrverfahren der Missionäre interessanter als das der Brahmanen; (vergl. S. v. Bischoffshausen: Das höhere katholische Unterrichtswesen in Indien und die Bekehrung der Brahmanen. Freiburg i. Br. 1897). Für die dem Islam zugetanen Völker liegt die Blüte ihres Bildungswesens fast ein Jahrtausend dahinten, und die Art, wie sie von der Vergangenheit zehren, ist nicht erquicklicher als der chinesische Konservatismus. So wissen wir uns dem Orient durchweg überlegen, und was er der Erziehungsgeschichte zu bieten hat, kann — so scheint es — wesentlich nur antiquarisches Interesse beanspruchen.

2. Urteile der Alten über orientalisches Wesen. Nicht wenige Äufserungen der Alten, zumal der griechischen Schriftsteller, lassen auf den Orient schon in viel früherer Zeit ein ebensowenig günstiges Licht fallen. Der Vater der Historie, Herodot, hat den Gegensatz des griechischen und morgenländischen Wesens mit der gröfsten Anschaulichkeit gezeichnet, aus welchem Gegensatze er das Zerstieben der Scharen des Xerxes vor den ihrer Pflicht und ihres Wertes vollbewufsten Hellenen erklärt; die Berichte über Alexanders Siegeszug sind in demselben Sinn gehalten. Platon, welcher der griechischen Bildung Schwergewichte zu geben sucht, wie sie ihm der Orient bot, kann doch in seinen »Gesetzen« den Unterricht in der Mathematik, den er bei den Ägyptern und Phöniciern vorfand, nur bedingt empfehlen, weil er den Realismus des Krämergeistes, welcher dabei mitbestimmend war, nicht gutzuheifsen vermochte. Aristoteles gesteht in der berühmten völkerpsychologischen Charakteristik, welche er in seiner »Politik« gibt, den Orientalen wissenschaftliches und künstlerisches Geschick zu, vermifst aber bei ihnen die Selbständigkeit des geistigen und politischen Lebens, die er nur bei den Griechen findet.

Doch stehen diesen ungünstigen Urteilen auch anerkennende gegenüber und solche betreffen gerade die Erziehung. Wenn Herodot berichtet, die Perser erzögen ihre Knaben im Reiten, Schiefsen und Wahrheitreden, so ist der tadelnde Seitenblick auf die eigenen Volksgenossen darin nicht zu verkennen. Der Geschichtsschreiber Diodorus Siculus stellt die Erziehung, welche die Chaldäer ihrer Jugend angedeihen liefsen, über die griechische: die Knaben wachsen im Hause auf, die Väter unterrichten die Söhne von klein auf in der Gröfsenlehre und Sternkunde und daher stammt das tief begründete, gediegene Wissen der Gelehrten jenes Volkes, während die griechische Jugend schnellen Erfolgen und baldiger Ausnutzung des Wissens nachjage. Oft angeführt wird das Wort, das Platon im Dialoge Kritias einem ägyptischen Priester in den Mund legt, welcher dem weisen Solon vorhält, die Griechen ermangelten einer gefesteten Überlieferung und altersgrauen Wissenschaft und blieben darum immerdar Kinder.

3. Orientalisches im abendländischen Bildungswesen. Die Griechen deuten vielfach an, dafs sie bei den morgenländischen Nationen reiche Belehrung geschöpft haben. Pythagoras, Demokrit, Platon und andere zahlreiche Denker und Forscher machten Bildungsreisen in den Orient; als Mathematiker und Astronomen sind die Griechen unbestritten Schüler der Ägypter und Chaldäer; bezüglich der Philosophie ist der morgenländische Einflufs noch dunkel, kann aber nicht in Abrede gestellt werden. Eduard Röth macht die griechischen Denker geradezu zu Kostgängern der orientalischen Priester, zuhöchst der ägyptischen Gelehrten; seine Gegner sind umgekehrt in der Ableugnung derartiger Einflüsse zu weit gegangen (vergl. des Verfassers Geschichte des Idealismus Bd. I § 4 ff. und III § 117).

Gewifs arbeitete der Schulunterricht der Alten mit einer Gabe des Morgenlandes: das Schriftsystem der Griechen, und vermittelt durch dasselbe, das der Römer, stammt von den Phöniziern und insofern sind auch wir noch die Erben der Männer

von Tyrus und Sidon; trotz mannigfacher Modelung des Schriftzuges zeigen noch manche unserer Schreib- und Druckbuchstaben die phönicische Grundform; der Name: Alphabet ist zunächst griechisch, aber in letzter Linie semitisch (aleph beth); in den Buchstabenamen für j, k, qu (ku), v, z klingen noch die ältesten Namen: jod, kaph, koph, vav, zade an. Auf Ägypten führt man die Zeichen für einige Rechenoperationen zurück und zwar das Plus- und Minuszeichen. Die Zeichen für Gewichte (Unzen u. a.) waren bis vor kurzem noch Erbstücke aus dem Nillande; die Planetenzeichen unseres Kalenders sind es noch; die bei uns gangbaren Namen der Sternbilder und Sterne sind teils den griechischen nachgebildet, die aber zum guten Teil selbst Übersetzung des orientalischen sind, teils sind sie arabischen Ursprungs und erst im Mittelalter ins Abendland gekommen.

Das Mittelalter vermittelte uns auch die wichtigste Gabe der morgenländischen Mathematik: das dekadische System, welches allen Anzeichen nach indischen Ursprungs ist; die Form unserer Ziffern läfst sich auf die Buchstaben zurückführen, mit welchen die sanskritischen Zahlennamen beginnen; der Angelpunkt des Systems ist aber das Zeichen für die Null; das Nichts zu bezeichnen war eine, man kann sagen: spekulative Tat, dem philosophischen Tiefsinn der Inder ganz angemessen.

Minder bedeutungsvoll, aber doch nennenswert ist die im Mittelalter sich vollziehende Einwanderung morgenländischer Erzählungen, die zumeist von den Indern stammen, in deren Fabelsammlungen Pantschatantra und Hitopadeça wir ihre älteste Fassung antreffen, und welche über Persien, Arabien, Byzanz, Spanien ihren Weg in die Geschichtenbücher des Mittelalters: Gesta Romanorum, der Seele Trost u. a. fanden.

Wieviel die Völker des arabisch-moslemischen Kulturkreises im Mittelalter dem Abendlande gewährten, zeigt sich in der Anlagerung orientalischer Fremdwörter in den europäischen Sprachen: die Sternkunde, die Medizin, die Warenkunde, die Technik weisen vieles derartige auf. In der Heilkunst waren arabische und jüdische Ärzte bahnbrechend; die Geschichte der scholastischen Philosophie hat morgenländische Denker mit Ehren zu verzeichnen.

Anregungen sind seitens des Orients auch der Neuzeit gekommen. Auf die Pläne zur Reform des Sprachunterrichts, wie sie im XVII. Jahrhundert auftreten, ist der morgenländische Lehrbetrieb von nachweisbarem Einflusse gewesen. Wolfgang Ratke empfahl für den muttersprachlichen und den lateinischen Unterricht die Methode, die er bei den Rabbinen kennen gelernt hatte, und er legte gleich diesen die Bibel zu Grunde, neben der sich freilich Terenz als sein Grundbuch des Lateinischen wunderlich ausnimmt. Das Verfahren, die Sprache durch Lesen und Einprägen eines Textes zu lehren und erst wenn die dadurch gewonnene empirische Kenntnis befestigt ist, zur Grammatik vorzuschreiten, war und ist in den rabbinischen wie in den Koranschulen das herrschende.

In einem anderen Unternehmen des XVII. Jahrhunderts rekurrierte man auf Chinesisches. Man beschäftigte sich damals mit dem Probleme einer Universalschrift, von Leibniz »allgemeine Charakteristik« genannt, welche nicht die Wörter, sondern die Dinge selbst bezeichnen sollte. Was zu der Lösung der Aufgabe Hoffnung machte, war einerseits die Ziffernschrift, und die Formelsprache der Mathematik und Chemie, andrerseits aber die chinesische Bilderschrift, welche wirklich die Dinge darstellt und daher auch in verschiedenen Sprachen gelesen werden kann. — Selbst das XIX. Jahrhundert hat im Lehrfache einzelne Entlehnungen aus dem Orient gemacht; das System des wechselseitigen Unterrichts, wie es der Schotte Andreas Bell aufstellte, ist dem Lehrbetriebe, den er in den Schulen der Hindus fand, nachgebildet; bei der Anwendung der Sprachvergleichung auf den altsprachlichen Unterricht haben manche Bestimmungen der Sanskritgrammatik in unsere Schulgrammatiken, besonders die griechischen, Eingang gefunden; so einige Kategorien der Wortbildungslehre. Bei eindringenderen Untersuchungen über die Methode der Sprachlehre mufs das reinempirische Verfahren der indischen wie der arabischen Grammatiker, welches wesentlich von dem mehr spekulativen griechischen abweicht, und in gewissem Betracht dessen

Ergänzung bildet, mit in Betracht gezogen werden. (Vergl. Max Müllers Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, deutsch von C. Böttger 1870.)

4. Bedeutsame Züge des orientalischen Bildungswesens. Das Starre der orientalischen Lebensformen darf uns nicht die Grofsheit und Altertümlichkeit übersehen lassen, die sie so vielfach aufweisen. Den ursprünglichen Bezirk aller Jugenderziehung, die Familie, kann man hier nach ihrer sozialpädagogischen Bedeutung studieren. Wie sie bei den alten Chaldäern die Stätte selbst der wissenschaftlichen Bildung war, hat uns die Mitteilung Diodors gezeigt. Bei den Indern nehmen die Brahmanen zu ihren eigenen Kindern andere in ihr Haus auf, um sie in den Veda, die Wissenschaft, einzuführen; der Lehrer ist Vater, Lehrherr und Meister zugleich. Allbekannt ist, wie hoch die Familienpietät bei den Chinesen gilt; sie ist fast das einzige Gegengewicht der niederziehenden und zentrifugalen Elemente; der Staat lebt sozusagen von der Idee der Familie, des Kaisers Autorität ist eine väterliche; in der Verehrung der Eltern und Ahnen und der Hochschätzung der Lehrer findet der Egoismus eine Grenze.

Die Verehrung des Lehrers ist ein anderer schöner Zug des orientalischen Wesens. Der Lehrer gilt als der geistige Vater, was er überliefert als das köstlichste Erbe, und die Schüler bewahren ihre Ergebung durch das ganze Leben. Der arabische Dichter Hariri († 1124) führt uns in seinen von Fr. Rückert nachgebildeten Makamen eine Schule vor und legt dem Lehrer die schönen Worte in den Mund, welche der deutsche Dichter wiedergibt wie folgt: »Was ist hehrer als ein Lehrer? Der ein Vater ist nicht des Fleisches und Geblüts, sondern des Geistes und Gemüts? Und wo ist anmutiger ein Stand, als dessen, der steht inmitten von der Jugend Rosenbeet, dessen Anhauch den Greis erfrischt und in seinen Frost sanfte Wärme mischt? Und welcher Beruf ist förderlicher zu des Ruhmes Behuf, als der Weisheit Korn, das unvergängliche, zu streuen in das Land, das frisch empfängliche, dafs es aufgehe und Ernte trage, überschwengliche, wenn die Jugend den Klang deiner Rede bewahrt in tiefern Herzen, als die Züge der Schrift auf Schiefern, um sie der Nachwelt zu überliefern, wenn der Tod gebrochen hat deines Mundes Kiefern.« —

Die Vorliebe der Orientalen für Bilder, Gleichnisse, Symbole mildert einigermafsen die trockene Strenge ihres Lehrbetriebes, der sich vorwiegend in Gedächtnisarbeit bewegt. Lernen heifst hier Memorieren, Wissen heifst Auswendig-wissen; aber Anschauung und Verstand kommen dabei insofern doch nicht zu kurz, als die gelernten Worte auf einen mehr oder weniger verborgenen Sinn hindeuten, den der Schüler zu finden durch die symbolisierende Form angetrieben wird. Der Blütezeit des moslemischen Bildungswesens ist der Gedanke eines anschaulichen Unterrichts keineswegs fremd, wie wir dies aus einer arabischen Parabel des 10. Jahrhunderts entnehmen können, welche zugleich zeigt, wie man der encyklopädischen Forderung des Bildungsideales nachzukommen suchte. »Man erzählt,« heifst es da, »dafs ein mächtiger König kleine Kinder hatte, die er schützte und liebte und in seiner Liebe wohl erziehen, üben und zu sich heranziehen wollte, bevor er sie in die Gesellschaft brächte. Er erachtete es für eine sichere und weise Mafsregel, ihnen ein Schlofs zu bauen und jedem der Kinder ein Gemach darin anzuweisen. Er wollte nun, dafs alle Wissenschaft und Bildung auf die Wände dieses Gemaches geschrieben würde, und befahl den Kindern, alles wohl zu betrachten, sich klar zu machen und zu überlegen. An der Oberkuppel war die Form der Sphären, die Art und Weise ihres Umschwunges, waren die Sternzeichen mit ihren Aufgängen und die Sterne mit ihren Bewegungen nachgebildet, auch war die astrologische Bedeutung derselben angegeben. Dann war im Innern des Gemachs die Form der Erde mit ihren Klimaten, den Gebirgszügen und Meeren gezeichnet, das trockene Land mit seinen Flüssen und auch die Distrikte mit ihren Städten und Strafsen abgebildet. An der Vorderseite des Zimmers war die Arzeneikunde, waren die Naturen, die Pflanzen-, Tier- und Mineralformen in Gattungen, Arten und Unterarten vorgeführt, auch ihre Eigentümlichkeit, ihr Nutzen und Schaden angegeben. An einer anderen Seite war die Kunde von Kunst und Gewerk aufgezeichnet und ebenso, wie Agrikultur und Züchtung zu betreiben sei, beschrieben; dann

waren wieder Städte und Märkte gezeichnet, das Recht beim Kauf und Verkauf, Gewinn und Handel dargestellt. Die Gottesgelehrtheit, Gesetz und Brauch, Erlaubnis und Verbot, Bestimmungen und Entscheide waren auf einer anderen Seite verzeichnet; sowie wieder an einer anderen über Regierungskunde und königliches Regiment gehandelt war; da war denn angegeben, wie man Zölle erhebe, Heere verpflege, die Untertanen schütze usw. Dies waren die sechs Gattungen von Wissenschaft und Bildung, worin die Kinder des Königs geübt wurden.« (Fr. Dieterici, Die Anthropologie der Araber. Leipzig 1871.) Das Ganze ist nun selbst nur ein Gleichnis: der weise König ist Gott, die Kinder sind die Völker, das Schlofs ist die Welt, allein auch als Dichtung behält der originale Entwurf sein Interesse, der uns ja den ältesten Orbis pictus, und zwar in Wandgemälden, vorführt.

5. Wert der vergleichenden Untersuchung des orientalischen Bildungswesens. Altertümlich wie die sinnlich-poetische Sprache des Orients ist auch der Aufbau des Lehrgutes, auf welchem die Jugendbildung fufst. Den Kern desselben bilden Schriftwerke vorzugsweise von religiösem Inhalte und poetischer Form, an welche sich zunächst Erklärungsschriften, später die Lehrwissenschaften konzentrisch anlagern, so dafs Studium und Unterricht bei dem Wachsen in die Breite eine einheitliche Gestaltung bewahren. Bei den Indern bilden die Hymnen des Veda diesen Kern, aus dem sich zunächst die Theologie und Philosophie, weiterhin die sakralen Disziplinen entwickeln. Wenn diese letzteren vêdânga d. i. Veda-glieder genannt werden, so ist damit ihr organisches Wachstum treffend ausgedrückt. In ihrem System sind: Sprachlehre, Mathematik, Astronomie, Heilkunde, Rechtswissenschaft u. a. vertreten. Die Sprachlehre ist die Schlüsseldisziplin des ganzen Studienkreises; die Wurzeltabellen gelten als »der unsterbliche Schatz«; eine sorgfältig ausgebildete Grammatik bildet den Prüfstein für die jugendlichen Köpfe und gibt ihnen für die weiteren Studien die Vorschulung; auch die Mathematik, genannt »die liebliche«, kommt dabei nicht zu kurz, wie die eigenartige Entwicklung dieser Wissenschaft bei den Indern zeigt. Die Gegner der klassischen Studien in unserer Mitte kann man wohl auf diese Tatsachen hinweisen, welche zeigen, dafs die Fundierung der Bildung in Sprache und Sprachlehre nicht eine Absonderlichkeit unserer Entwicklung ist, sondern da sie sich unter so abweichenden Umständen wiederfindet, in der Natur der Sache ihren Grund haben mufs.

Mit dem indischen zeigt das altägyptische Lehrwesen vielfache Verwandtschaft; nur waren die Studiengebiete, welche »die Bücher des Thot« zusammenfassen, nach den priesterlichen Rangstufen abgeteilt, wie auch das Kastenwesen weit mehr spezifiziert war als das indische. Es konnte geschehen, dafs ein Beruf sich durch mehr als zwanzig Generationen in einer Familie erhielt, wie dies die Aufzeichnungen in dem Grabe eines ägyptischen Baumeisters bezeugen. Ohne Frage war die in so langer Geschlechterfolge sich vollziehende immer neue Verbindung von Angeerbtem und Angeübtem der Förderung der beruflichen Fertigkeit günstig. Stetigkeit, Fleifs und Ausdauer rühmen die Griechen den Ägyptern einstimmig nach. Neuere Forschungen haben gezeigt, dafs ihrem verzweigten Studienwesen auch ein gegliedertes Schulwesen entsprach, welches an das moderne erinnern kann.

Das Lehrgut der Chinesen hat an den Kings, Sammlungen von Liedern, Sprüchen, Gesetzen usw. seinen Mittelpunkt. Das religiöse Element tritt hier zurück, womit die Trockenheit des chinesischen Wesens zusammenhängt. Die Erläuterungsschriften der Kings und diese selbst sind noch heute der Kern des Bildungswissens. Für den Volksunterricht ist durch Lehrmittel, welche das Wissenswürdigste zusammenfassen, gesorgt, welcher Art das weitverbreitete »Tausendwörterbuch« ist, das die Missionäre mit Glück nachgebildet haben.

Bei den Völkern des muhamedanischen Kulturkreises bildet der Koran den Fufspunkt des Wissenbetriebes und Lehrsystems; die Koranerklärung entfaltete sich zur Sprachkunde, Glaubenslehre, Rechtswissenschaft. Bei den nicht-arabischen Moslemen entwickelte sich die Grammatik früher, da sie die Glaubensurkunde in einer fremden Sprache zu studieren hatten, aber die Araber machten ihnen den Vorsprung wett. Mit den durch die Glaubensurkunde gegebenen

Elementen verschränkten sich solche, welche die griechische Bildung darbot, so daſs sich hier eine Verschmelzung vollzog, welche derjenigen analog ist, die das christliche Lehrwesen zeigt, ein Umstand, der zu lehrreichen Vergleichungen Anlaſs gibt. Die rasche Entwicklung der arabischen Philosophie und Wissenschaft, welche in mancher Hinsicht die Lehrerin der christlichen werden konnte, hat jene manchmal überschätzen lassen; in Wahrheit entbehrt sie der gesicherten Grundlagen; die Verschmelzung des religiös-theologischen Elements mit dem von den Griechen aufgenommenen spekulativen ist eine unvollkommene, bei der sich Wissen und Glauben gegeneinander kehren müssen. In der christlichen Entwicklung des Mittelalters vollzieht sich dagegen eine wirkliche Assimilation der hinzugetretenen Elemente; der Idealgehalt der Religion ist reich und stark genug, die Spekulation und Wissenschaft zu durchdringen, die Harmonie von Wissen und Glauben wurde hergestellt und wird von der Kirche unentwegt festgehalten. Die schnelle Assimilation einer fremden Kultur haben jüngst die Japaner vollzogen, und man darf hoffen, daſs dieselbe nachhaltiger wirkt als bei den Völkern des Islam. Die ältere japanische Kultur und Bildung ist von der chinesischen bedingt; die Rezeption der europäischen beginnt erst gegen Ende der 60er Jahre des XIX. Jahrhunderts. Im Schulwesen versuchte man zuerst die Anlehnung an England, vorübergehend eine solche an Frankreich, um dann in die Bahnen des deutschen Schulwesens einzulenken. Die glückliche Verbindung morgenländischer Betriebsamkeit mit kühnem Selbstbewuſstsein, in welchem der ritterliche Sinn des Kriegeradels, der Samurai, fortwirkt, kann auf gedeihliche Gestaltungen Aussicht machen, wenn zugleich dem sittlich-religiösen Elemente, wie es nur das Christentum den Japanern bieten kann, seine Stelle gewährt wird.

6. Bedeutung der orientalischen Auffassung der Erziehung für die allgemeine Pädagogik. Die Ausdauer und Treue, mit der die morgenländischen Völker autochthoner Kultur ihr Lehrgut festhalten, hat ihren Grund darin, daſs es ihnen als wirkliches Gut, also Lehrgut in vollem Sinne, gilt; dessen Überlieferung an die Jugend Pflicht ist. Es spricht sich darin dieselbe Gesinnung aus wie in der Verehrung des Lehrers, der eben als der unmittelbare Spender dieses Gutes gilt; ebenso hängt der Ahnenkultus damit zusammen, da alles wertvolle Wissen und Können als ein von ihnen herstammendes Erbe oder Pfand aufgefaſst wird. Der alte Orient sah als die letzte Quelle desselben die Götter oder die Gottheit an. Die Thotbücher der Ägypter galten als Offenbarungen des Gottes Thot-Hermes (daher auch hermetische Bücher genannt); noch überschwenglicher verehren die Inder im Veda den Inbegriff der Weisheit; er ist »ausgehaucht« vom höchsten Gotte Brahma, er war vor den Göttern und steht über ihnen, eine kosmische Potenz, der Komplex der Vorbilder alles Wirklichen.

Eine solche Auffassung steht zu der modernen im gröſsten Gegensatze, da diese das Lehrgut wesentlich nur als Bildungsmittel gelten läſst und geneigt ist, ihm gegenüber in der individuellen Geistestätigkeit allein den Bildungszweck zu suchen. Darin liegt jedoch eine nicht geringere, nur die entgegengesetzte Einseitigkeit als in der indischen Vergötterung des Veda. Die orientalische Ansicht ist deshalb in gewissem Sinne ein Korrektiv der subjektiven, individualistischen der Neuzeit. Ihr Studium macht wenigstens mit dem Gedanken vertraut, daſs Religion, Wissenschaft und Kunst in Wahrheit mehr sind als Bildungsmittel für den Menschen, nämlich geistige Gestaltungen, an denen er zu arbeiten berufen ist; nicht er ist das Maſs dieser geistigen Güter, sonden sie sind das Maſs seiner Leistungen; sie dienen zwar seiner individuellen Vervollkommnung, aber er dient zugleich ihrer Ausgestaltung. Die orientalische Ansicht ist traditionalistisch, sie legt das Hauptgewicht auf die Überlieferung der geistigen Güter und bringt den immer neuen Geisteseinsatz nicht in Anschlag, durch den das Überlieferte zur fruchtbaren Triebfeder der Gegenwart zu machen ist. Es ist aber von Wert, sich in sie hineinzudenken, wenn die entgegengesetzte Ansicht im Schwange ist, welche das Element der Überlieferung in der Erziehung und Bildung übersehen läſst. Wenn Goethe sagt: »Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen,« so bezeichnet er ganz wohl die rechte Mitte

zwischen Empfangen und Selbsttun, Würdigung der überkommenen Güter und selbsteigener Arbeit. Es hat aber die orientalische Einseitigkeit ihre weltgeschichtliche Berichtigung schon im Christentum gefunden, welches ebensowohl ein Lehrgut kennt, das die Heilswahrheit zum Mittelpunkte hat, als eine Seelsorge, welcher die einzelne Seele höher steht als alle Güter der Welt. Bei der Feststellung der pädagogischen Grundanschauung gilt es, die richtige Mitte einzuhalten und darum auch die Einseitigkeiten zu kennen, von denen die individualistische sich ungesucht aufdrängt, die traditionalistische beim Studium des orientalischen Wesens am besten zum Verständnisse kommt, samt dem richtigen Elemente, das sie in sich birgt.

Literatur: Im Sinne der vorstehenden Darlegung ist die Übersicht der altmorgenländischen Bildung in des Verfassers »Didaktik als Bildungslehre«, Bd. I, § 4 f. gehalten; der religionsgeschichtliche Moment ist in dessen »Geschichte des Idealismus«, Bd. I, § 4—8, näher behandelt. Bezüglich der einzelnen Hilfsmittel muſs auf die Arbeiten über allgemeine Erziehungsgeschichte verwiesen werden. Bei näherem Eingehen sind die Werke über Geschichte, Literatur und Altertümer der einzelnen Völker des Orients anzuziehen; über die Ägypter die Arbeiten von Lepsius, Brugsch, Röth, Wiedemann u. a.: über die Assyrer jene von Schrader, Hommel u. a.; über die Perser F. Spiegels Darstellungen; über die Inder die von Lassen, A. Weber, Roth. Hilfsmittel anderer Art sind die Geschichte der Schrift von Heinr. Wuttke, welche besonders über das chinesische Geistesleben schätzbare Belehrungen gibt; ebenso Adolf Wuttkes Geschichte des Heidentums und ähnliche Werke. Viel Belehrendes bieten die Missionszeitschriften.

Salzburg. O. Willmann.

Orthographie

s. Rechtschreibung

Ortschulaufsicht

1. Ihre Beseitigung. 2. Positive Vorschläge. 3. Einwände.

1. Ist die Ortschulaufsicht notwendig? Die Ortschulaufsicht hat sich historisch mit einer gewissen Naturnotwendigkeit entwickelt. Unsere heidnischen Vorfahren besaſsen keine Schule. Die erste deutsche Schule ist auf kirchlichem Boden erwachsen, stand unter dem Schutz und der Pflege der Kirche durch die Jahrhunderte hindurch. Damit war aber auch Abhängigkeit und Aufsicht der Kirche über die Schule gegeben, und zwar von den Dorfschulen an bis zur Universität.

Aus diesem Verhältnis lösten sich zuerst die Universitäten los, dann folgten die höheren Schulen, so daſs schlieſslich nur die Volksschule im Bereich der Kirche blieb, und zwar auch nur die ungegliederten Volksschulen, die keinem eigenen Rektor oder Hauptlehrer unterstehen. Das sind zumeist ein- bis dreiklassige Schulen auf dem Dorf; hier also hat sich die geistliche Ortschulaufsicht bis auf den heutigen Tag erhalten. Aber auch dieser Rest kirchlicher Schulaufsicht ist heiſs umstritten und es ist keine Frage, daſs ihre Tage gezählt sind. Der Befreiungsprozeſs der Schule von der Kirche wird bis in die letzten Folgerungen hinein vollzogen werden, damit dann ein inneres Vertrauens-Verhältnis zwischen beiden Mächten hergestellt werden kann.

Dieser Notwendigkeit gilt es scharf ins Auge zu sehen. Nachdem der Staat seit der Reformation angefangen hatte, die Schulangelegenheiten als die seinigen zu betrachten, löste sich das Schulgebiet immer mehr vom kirchlichen Boden los und suchte sich immer selbständiger zu machen unter dem Schutze des Staates. Mit diesem Bestreben ging Hand in Hand die Ausbildung einer selbständigen pädagogischen Wissenschaft, losgelöst von der Theologie, so daſs im Laufe des 19. Jahrhunderts die kirchliche Einmischung in das Schulgebiet immer mehr als ein Übergriff empfunden wurde.

Auch die Lehrerbildung vollzog sich in selbständigen Anstalten in immer vollkommnerer Weise durchaus nur von Staatswegen, während in der Ausbildung der Geistlichen die pädagogische Ausrüstung als eine untergeordnete Sache betrachtet wurde, wie z. B. in Preuſsen, wo eine 6wöchentliche Hospitation an einem Lehrerseminar die jungen Theologen in die »Mysterien der Volksschulpädagogik« einführen sollte. Hieraus entstand ein schreiendes Miſsverhältnis, weil man trotz mangelnder pädagogisher Ausrüstung doch daran festhielt, daſs der Geistliche der geborene Aufseher über den

Lehrer bleiben solle, auch nach der schultechnischen Seite hin!

Dafs in dieser Verschiebung der Verhältnisse, die sich mit der Zeit vollzogen hat, die Quelle für viele Unzuträglichkeiten gegeben war, liegt auf der Hand. Und so hat es auch nicht an Streit zwischen Geistlichen und Lehrern gefehlt: Ein unerquicklicher Zustand, unter dem beide leiden müssen, weil sie doch beide auf ein einmütiges Zusammenwirken angewiesen sind zum Wohl der Gemeinde. Der selbständig gewordene Lehrerstand fordert mit Recht, dafs eine besondere Beaufsichtigung seiner beruflicher Tätigkeit und seines Verhaltens durch eine Person an Ort und Stelle nicht nötig, ja sogar schädlich sei, weil sie seine Autorität in den Augen der Gemeinde und in den Augen der Eltern und Kinder beeinträchtige. Die Ortschulaufsicht wirke nicht ermutigend, sondern entmutigend; sie verletze den einzelnen Lehrer persönlich und den Lehrerstand als solchen, der allein unter allen beruflichen Ständen einer besonderen örtlichen Aufsicht unterstellt sein solle, noch dazu einer Aufsicht, die in unzureichender Weise dazu vorgebildet sei.

Dieser Zustand, der sich zwischen Kirche und Schule, Geistlichen und Lehrern durch Beibehaltung der geistlichen Ortschulaufsicht herausgebildet hat, ist unhaltbar geworden und fordert gebieterisch gründliche Abhilfe.

Dafs eine Schulaufsicht notwendig ist, wird niemand leugnen. Eine Meinungsverschiedenheit dürfte auch darüber nicht bestehen, dafs die rechte Aufsicht nur eine Fachaufsicht sein kann. Wie im Forstwesen Forstmeister die Aufsicht führen, die aus der Mitte der Förster herausgewachsen und die gründlichste Kenntnis der Forstkultur mit der Einsicht in die persönlichen Lebensbedingungen der Forstbeamten verbinden, so sollen im Schulwesen Schulmeister die Aufsicht führen. Wie auf allen anderen Gebieten der unumstöfsliche Grundsatz gilt, dafs die Aufsicht eines bestimmten Faches nur von Fachleuten und von Fachkennern geführt werden kann, so sollte es selbstverständlich auch auf dem Gebiet des Erziehungswesens nur eine Fachaufsicht geben. In keinem Fall ist einzusehen, warum dieses Gebiet, das an Wichtigkeit in dem Leben des Volkes doch keinem andern nachstehen dürfte, hierin eine Ausnahme von der allgemeinen Regel bilden soll, nachdem es sich zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit entwickelt hat.

In der Tat haben auch nicht wenige Staaten in Deutschland die Fachaufsicht prinzipiell anerkannt. Aber von dieser prinzipiellen Anerkennung bis zur praktischen Durchführung ist ein weiter Weg. Durchführung ist aber die Hauptsache.

Dies zu tun ist Sache des Staates. Der Staat soll sich in allen Instanzen der Schulaufsicht nur der Fachmänner bedienen, die theoretisch gründlich durchgebildet und praktisch erprobte Männer sind. Nur unter solcher sachkundigen, warm fühlenden und einheitlichen Leitung kann das Schulwesen gedeihen. Selbst vorausgesetzt, dafs alle nicht fachmännisch gebildeten Schulaufseher von dem besten Willen beseelt und von Eifer und Liebe für die Sache getragen sind, so fragt es sich doch bei der umfassenden Entwicklung der Methodik der Unterrichtsfächer, ob eine gute Allgemeinbildung und ein guter Wille ausreichen, ob der Sache und den Personen damit geholfen sei. Wir können den Standpunkt der Staatsregierungen nur gutheifsen, die vor allem in die Kreisschulinspektionen durchweg Fachmänner eingesetzt und das Kreisschulamt damit als Hauptamt eingerichtet haben. In diesen Staaten sind ohne Zweifel auch in der Schulentwicklung gute Fortschritte zu verzeichnen, weil das Schulwesen Männern anvertraut ist, die ihre ganze Kraft, nicht eine geteilte, ihm zuwenden, die mit ihrem Wissen und Können helfend und fördernd eintreten und in allen persönlichen Anliegenheiten mit ihren Untergebenen gemeinsam fühlen können, die nicht blofse Schulaufseher, sondern vor allem Schulpfleger sind. Niemals würden diese Staaten zu dem früheren Zustand zurückkehren wollen, wo die Kreisschulaufsicht von Superintendenten im Nebenamt verwaltet wurde, weil dies einen Rückgang des Schulwesens zur Folge haben müfste. Denn bei der Entwicklung des Schulwesens und der Pädagogik ist es ein Ding der Unmöglichkeit, im Nebenamt das zu leisten, was die volle Kraft eines Mannes ganz in Anspruch nimmt.

Dieselben Grundsätze müfsten nun auch

bei der Ortschulaufsicht durchgeführt werden. Denn hier liegt das Ungesunde der Einrichtung ebenso offen zu Tage. Es besteht darin, dafs die technische Aufsicht in den Händen von Männern liegt, die sie nicht ausüben können, weil ihnen sowohl die theoretische, als auch die praktische Ausbildung mangelt. Was hat aber dann eine technische Ortschulaufsicht für einen Sinn? Wir denken, gar keinen. Und was für Folgen? Wir haben gesehen, sehr üble.

Ein sonderbarer Widerspruch tritt uns hier entgegen. Ohne Zweifel ist es die Aufgabe einer einsichtigen Staatskunst, die staatserhaltenden Mächte zu stärken, soweit es nur möglich ist. Dazu gehört offenbar, dafür zu sorgen, dafs unter den staatserhaltenden Mächten selbst keine Spannung, keine Feindschaft entstehe. Denn wo in einem Lager Streit und Zwiespalt herrscht, haben die Feinde schon halb gewonnenes Spiel. Ein Entgegenwirken aber mufs überall da entstehen, wo die Arbeitsgebiete der verschiedenen Faktoren nicht klar abgegrenzt sind, wo ein Hinübergreifen des einen in das andere stattfindet, ohne sachliche Gründe dafür zu besitzen. Wenn es ein Entwicklungsstadium im Staatsleben gab, wo ein derartiges Hinübergreifen sachlich gerechtfertigt war, so gibt diese historische Tatsache doch niemals das Recht auf ein Weiterbestehen solcher Zustände. Sobald die Entwicklung auf einem Punkt angelangt ist, wo die sachliche Förderung gebieterisch eine klare Sonderung der Gebiete erheischt, so wird eine einsichtige Staatskunst der Notwendigkeit einer Neuordnung der Verhältnisse sich nicht verschliefsen. Tut sie es aber, so darf sie sich nicht wundern, wenn eine Gegnerschaft entsteht, die den destruktiven Strömungen im Staatsleben neue Nahrung zuführt. Es ist keine Frage, dafs die Zuspitzung der Verhältnisse schon zu lange andauert, so dafs es die höchste Zeit ist, hier Klarheit und Sachlichkeit zu schaffen, will man nicht immer gröfsere Unzufriedenheit und Verstimmung aufsammeln.

Die Einsichtigen und Verständigen unter den Geistlichen, die sich auf einen höheren Standpunkt erheben können und das Dienen höher erachten denn das Herrschen, werden deshalb ohne weiteres dem Satze zustimmen, dafs die Geistlichen von der Fachaufsicht über die Schule entbunden werden müssen, weil die Förderung des Schulwesens nach der technischen Seite hin heutzutage nur von Personen erwartet werden kann, die ihre Lebensaufgabe in der Betätigung auf diesem Felde erblicken. Tatsächlich ist die Zahl der Geistlichen, die freiwillig von der Schulaufsicht zurücktreten wollen, beträchtlich gestiegen und wird immer mehr steigen, je mehr man sieht, dafs aus der äufseren Trennung der in der technischen Ortschulaufsicht in unnatürlicher Weise zusammen geschmiedeten Glieder eine innere Vereinigung erwächst, bei der beide Teile sich gut stehen. Ja man könnte sagen, die Beseitigung der technischen Ortschulaufsicht liegt noch mehr im Interesse der Kirche als der Schule, vorausgesetzt, dafs es ihr nicht darum zu tun ist ein Herrschaftsgebiet äufserlich zu behaupten, sondern um Förderung des Volkes in allem Guten.

Letzteres ist ein echt evangelischer Gedanke. Auf Grund der Idee des allgemeinen Priestertums mufs gesagt werden: Geistliche und Lehrer sind selbständige Arbeiter an demselben Bau; beide arbeiten für die innere Kräftigung und Hebung des Volkes, die einen unter den Unmündigen, die anderen unter den Erwachsenen. Ihr Zusammenwirken beruht auf dem lebendigen evangelischen Geist, der beide beseelt, nicht auf dem Buchstaben des Gesetzes, das sie aneinander schmiedet in rein äufserlicher Weise. Letzteres wirkt offenbar verderblich, darum möge die zwangsweise Vereinigung verschwinden zum Besten der Kirche und zum Besten der Schule und einem Verhältnisse Platz machen, das auf innerer Übereinstimmung beruht und ein gedeihliches Zusammenwirken ermöglicht.

Unter Anerkennung dieser Tatsachen haben neuerdings Staatsregierungen dem Druck der Synoden nachgegeben und die technische Ortschulaufsicht dem Geistlichen genommen, dagegen die moralische Aufsichtspflicht des Geistlichen über den Lehrer belassen. Als ob es hierzu eines besonderen Auftrages bedürfe! Der Lehrer ist ein Glied der Kirchengemeinde und untersteht wie jedes andere Gemeindeglied der Seelsorge des Geistlichen. Wenn letzterer noch einen besonderen Auftrag für den Lehrer erhalten mufs, so bedeutet solche Fürsorge eine De-

mütigung für beide. Es ist nicht einzusehen, wie dadurch dem Gemeinwesen gedient werden soll. Die Ortschulaufsicht ist nicht nur eine unpädagogische, sondern auch eine unevangelische Einrichtung.

2. Positive Vorschläge. Fällt die Ortschulaufsicht hin, so macht sich selbstverständlich die Einrichtung kleiner Schulbezirke auf dem Lande nötig, denen ein Rektor vorsteht. Ihm mufs Zeit und Gelegenheit gegeben werden, als treuer Berater und Anwalt namentlich den jungen Lehrern zur Seite zu stehen, die ungetreuen zu mahnen und zu spornen, und die Jugendbildung nach allen Seiten hin kräftig zu unterstützen.

Dann ist noch zu berücksichtigen, dafs in den einzelnen Orten der Schulvorstand ein guter Bundesgenosse der Schule sein soll. Ist ihm auch die Aufsicht über alles Technische des Unterrichts abgenommen, so hat er doch Gelegenheit vollauf, seine Pflege für alles Äufsere des Schulwesens, sowie sein Interesse am Schulleben zu bekunden. Der Lehrer aber besitzt im Schulvorstand seinen moralischen Rückhalt, an den namentlich der jüngere, eben dem Seminar Entwachsene sich gern anlehnen wird. Hat der Geistliche, der ja wohl zumeist Mitglied des Schulvorstandes sein wird, ein warmes Herz für alles, was die Erziehung der Jugend betrifft, so ist ein staatlicher Auftrag zur Beaufsichtigung des Lehrers überflüssig, wie wir gesehen haben. Er mufs es verstehen, mit dem Lehrer in ein freundschaftliches Verhältnis zu treten und ihn auf eine Stufe zu heben, die dem Bildner der Jugend angemessen und dem Führer der Gemeinde willkommen ist.

Beide marschieren also äufserlich zwar getrennt, aber innerlich verbunden wirken sie gemeinsam auf das gleiche Ziel hin. Das ist allein das richtige, wenn das ideale Ziel, Beseelung d. h. sittlich-religiöse Hebung der Gemeinde, beiden immer deutlich vor Augen steht, wenn die Sache allzeit über das Persönliche gestellt wird. Es kann keinen Augenblick zweifelhaft sein, dafs mit der Erfüllung dessen, was die deutsche Lehrerwelt in der Hauptsache fordert, auch für die Kirche ein grofser Fortschritt verbunden sein wird, für die Kirche, die in echt evangelischem Geiste ihres Amtes waltet, im Sinne des Dienens, nicht des Herrschens.

Alles Eingehen auf Einzelheiten, auf Zusammensetzung des Schulvorstandes, auf Abgrenzung seiner Befugnisse und der Rechte des Lehrers usw. ist hier überflüssig. Diese Dinge stehen in zweiter Linie, wenn nur der Hauptsatz Geltung gewinnt: Aufhebung der Ortschulaufsicht, Überweisung derselben an den Rektor und Bezirksschulinspektor.

3. Einwände. Ein Punkt bedarf noch kurzer Behandlung. Von Freunden der Ortschulaufsicht wird darauf gedrungen, dafs der Geistliche sich mit den Ergebnissen der pädagogischen Wissenschaft soweit bekannt mache, dafs er die volle Aufsicht der Schule mit gutem Gewissen und mit gutem Erfolg übernehmen könne. So wohlgemeint dieser Vorschlag auch sein mag, so dürfte er doch nicht zum Ziele führen. Denn immer wird dem Geistlichen die praktische Erfahrung in mehreren Unterrichtsfächern fehlen; und ohne eine solche hat wiederum seine Aufsicht wenig Bedeutung. Dafs der Geistliche sich mit den Grundzügen der Erziehungswissenschaft recht vertraut macht, liegt im Interesse seines Amtes, das ja unter den Begriff der Volkserziehung fällt; dafs er aber auch in allen Teilen der speziellen Didaktik bewandert sei, dies von ihm zu fordern, schiefst über das Ziel hinaus. Genug, wenn er mit der Methodik des Gesinnungsunterrichts, des biblischen und des profanen Geschichtsunterrichts, recht vertraut ist. Das ist das Feld, auf dem sich Geistliche und Lehrer finden werden, wenn sie von der Idee des allgemeinen Priestertums erfüllt lebendige Glieder der kirchlichen Gemeinschaft sind.

Als Mitglied des Schulvorstandes kann der Geistliche sich vor den übrigen hervortun durch seine Hingabe an die Schulpflege und durch die Förderung des Lehrers in allem Guten; von der Schulinspektion aber halte er sich zurück, das ist nicht seines Amtes. Denn eines Amtes kann nur der warten, der es gründlich versteht. Höhere Allgemeinbildung tut es allein nicht; wo sie es tun soll, leidet die Sache mehr, als billig ist. Wie die Kirchenpflege vom Kirchengemeinde-Vorstand abhängt, so die Schulpflege vom Schulvorstand. Wie der Superintendent der Vorgesetzte des Pfarrers

ist, so sei der Schulinspektor oder Rektor Vorgesetzter des Lehrers. Das sind klare und reinliche Verhältnisse, wie sie der Natur der Dinge entsprechen.

Endlich noch ein Wort über die Zuspitzung, die unsere Frage in der Verblendung parteilicher Auffassung gefunden hat, wodurch leider das Verständnis für sie in weite Ferne gerückt wird. Die Schulaufsichtsfrage wurde, wie schon angedeutet ist, zum Kampfobjekt zwischen Pfarrern und Lehrern. Erstere wollen die Schule in engster Verbindung mit der Kirche halten. Das wollen die andern auch, aber in ganz anderem Sinne und auf anderem Wege. In keinem Fall auf dem Wege äufseren Zwanges. Denn eine äufsere Herrschaftsstellung der Kirche widerspricht dem Geiste des Evangeliums. Wenn Diener desselben trotzdem die rein äufserliche Verbindung aufrecht erhalten wollen, jeden Gegner dieser Auffassung aber als Atheisten und Materialisten brandmarken, so beweisen sie damit, dafs sie von echt evangelischer Auffassung weit entfernt sind. Wer behaupten kann, dafs die äufsere Loslösung der Schule von der Kirche, der Fortfall einer veralteten Schulaufsichtsform, zu einer völligen Entchristlichung des öffentlichen Schulwesens führen müsse, hat alles Vertrauen auf einen lebendigen evangelischen Gemeindesinn verloren. Sollte dieser durch Aufrechterhaltung eines äufseren Zwangsmittels jemals wiedergewonnen werden können? Wäre übrigens die Entkirchlichung der Schule notwendig mit der Entchristlichung verbunden, dann müfsten doch unsere Gymnasien schon längst dem Atheismus und Materialismus verfallen sein. Es wäre geradezu ein Wunder, wie aus diesen Schulen, die doch längst der kirchlichen Aufsicht entbehren, doch vortreffliche Geistliche hervorgehen können.

Soviel ist sicher, dafs, wenn in unseren Familien und Gemeinden der christliche Geist erstorben ist, er in unseren Schulen durch keine Aufsichtsmafsregeln jemals wird hergestellt werden können. Wenn eine salzlos gewordene Kirche ihre Anziehungskraft im Volke verloren hat, dann ist es besser, wenn sie sich fragt, wieweit sie denn an der Entchristlichung schuld sei, als wenn sie die Schuld darauf schiebt, dafs man ihren äufseren Herrschaftsbereich beschränkt habe. In Wahrheit ist dieser unbegrenzbar. Der Einflufs der Geistlichen auf die Seelen der Gemeindeglieder, damit auch auf Familie und Schule ist ein unbeschränkter. Dazu bedarf es keines staatlichen Auftrags; wo ein Geistlicher hinter demselben Schutz suchen mufs, wird immer ein Mangel vorhanden sein.

Der Pfarrer, dem die Schulaufsicht genommen ist, wird nach unserer Auffassung damit nicht aus der Schule getrieben, sondern erst recht hinein. Wer unter den Geistlichen mit echt evangelischem Geist erfüllt, wer von den Pfarrern wirklich ein lebendiger Hirte ist, wird gern auf jede autoritative Aufsichtstellung verzichten und sich allein verlassen auf seine seelsorgerische Wirksamkeit, die ihm seinen Einflufs auf die sittlich-religiöse Förderung der Gemeinde sichert, somit auch der Schule und des Lehrers. Die direkte Beeinflussung auf Grund einer geistlichen vom Staate sanktionierten Schulaufsicht ist unter den heutigen Verhältnissen geradezu vom Nachteil. Darum müssen alle, die das begreifen, denen die Förderung unserer Gemeinden am Herzen liegt, zusammenstehen und Einrichtungen beseitigen helfen, die eine gesunde Entwicklung der Dinge schwer schädigen.

Evangelische Schulmänner, Dörpfeld voran, haben es ausgesprochen, dafs sie auf jede Änderung in der Schulaufsicht verzichteten, durch welche die kirchlichen Interessen nachweisbar geschädigt, oder auch nur gefährdet würden. Nun aber haben besonders die evangelisch gesinnten Lehrer gezeigt, wie die bestehende Aufsichtsordnung den wahren Interessen der Kirche entgegen läuft, und wie notwendig es ist, eine Neuordnung zu schaffen, gerade im Dienste einer echt evangelischen Erziehung.

Sollten diese Männer weniger befähigt sein, die wahren Interessen der Kirche von den falschen zu scheiden, als die evangelischen Geistlichen? Das wird niemand behaupten wollen, der im Geiste des Evangeliums steht. Darum erheben wir die sittliche, echt evangelische Forderung, dafs man innerhalb der Gemeinde die verschiedenen Arbeitsgebiete klar sondere und auf jedem Felde nur die arbeiten lasse, die dazu ausgerüstet und befähigt sind. Eine

klare Umgrenzung der Gebiete schneidet von vornherein jeden Streit ab. Sollte es aber in unseren Zeiten, in denen die Entfremdung von der Kirche immer weitere Fortschritte macht, ein geringes sein, einen Streitpunkt aus der Welt zu schaffen, der fortwährend Erbitterung erzeugt zwischen den Arbeitern, die in ihrem Wirken aufeinander angewiesen sind? Es ist ein bekannter Satz, daſs wenn notwendige, in der Sache begründete Reformen hartnäckig von denen zurückgewiesen werden, die in der Lage sind sie zu befürworten, revolutionären Strömungen damit in die Hand gearbeitet wird. Wer von den Herrschenden möchte die Verantwortung hierfür übernehmen?

Verweisen wir den Einfluſs der Geistlichen auf die Schulpflege und die sittlich-religiöse Führung, so geben wir Gott, was Gottes ist. Jeder tüchtige Geistliche, der keiner äuſseren Stützen zur Aufrechthaltung des Ansehens in seiner Gemeinde bedarf, wird dem beistimmen und die Aufsicht gern dem überlassen, dem sie gebührt. Der inneren Verwandtschaft der beiden Berufe, die sich so nahe stehen in der Verfolgung des einen Zieles, entspricht äuſserlich am besten die Nebenordnung, nicht die gezwungene Unterordnung des einen Teiles unter den andern, mag sie auch in früheren Zeiten am Platz gewesen sein. Die Einmütigkeit im Geiste wird jetzt dadurch gestört; auf ihr aber, auf dem friedlichen Zusammenwirken beider, beruht das Wohl der Gemeinde.

Noch einmal: Der Wegfall der Ortschulaufsicht liegt ebenso im Interesse der Kirche wie der Schule. Dörpfelds Wort: »Die bisherige Lokalschulinspektion ist nicht nur eine unzweckmäſsige Institution, sondern wegen der zahlreichen Rechtskränkungen und moralischen Versuchungen, welche der Lehrerstand durch sie erleidet, geradezu eine unsittliche« (Leidensgeschichte S. 131) ist durchaus zutreffend.

Literatur: Seidenstücker, Über Schulinspektoren. 1794. — von Stein, Sendschreiben. 1808. — Krummacher, Die christliche Volksschule. 2. Aufl. Essen 1825. — Wörle, Die Emanzipation der Volksschule von der Bevormundung der Geistlichkeit. Wiesensteig 1844. — Harnisch, Der jetzige Standpunkt des preuſs. Volksschulwesens. 1844. — Diesterweg, Über Inspektion, Stellung und Wesen der neuen Volksschule. Essen 1846. — Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863. — Ders., Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung. Elberfeld 1868. — Ders., Wünsche Rheinischer Lehrer. 1869. — Richter, Die Emanzipation der Schule von der Kirche. Leipzig 1870. — Katzer, Die Frage über Trennung der Schule von der Kirche. Pirna 1872. — Spiller, Drei Lebensfragen für Staat, Schule und Kirche. Berlin 1873. — Strack, Stellung der Kirche und Geistlichkeit zur Volksschule, besonders im evangelischen Deutschland. Gütersloh 1874. — Seyffardt, Die katholische Volksschule am Niederrhein unter geistlicher Leitung. Krefeld 1876. — Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverfassung. Barmen 1878. — Westernick, Was soll eine gute Schulinspektion leisten. Wismar 1878. — Pachtler, Das göttliche Recht der Familie und der Kirche auf die Schule. Mainz 1879. — Dörpfeld, Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. Barmen 1880. — Laake, Die Schulaufsicht. Berlin 1880. — Cathrein, Die Aufgaben der Staatsgewalt und ihre Grenzen. Freiburg i. Br. 1882. — J. B. Meyer, Der Kampf um die Schule. Bonn 1882. — Meyer, Die Lokal-Schulaufsicht. Ebenda 1882. — Die Lokal-Schulaufsicht, Gutachten und Verhandlung. Ebenda 1883. — Thrändorf, Die Kirche und der Religionsunterricht in der Erziehungsschule. Dresden 1883. Pädagog. Studien. — Ströfer, Über die Notwendigkeit einer Reform der hergebrachten Schulverwaltung. Eisenach 1885. — Ders., Wem gehört die Schule. Ebenda 1885. — Zillesen, Nochmals die Schulaufsichtsfrage. Gütersloh 1886. — Asmus, Die Kirche Jesu Christi. Leipzig 1886. — Barth, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindelebens in Staat, Schule und Kirche. Ebenda 1886. — Deltzer, Die Selbständigkeit der deutschen Volksschule. Dortmund 1887. — W. Harnisch, D. W. Harnisch und die Schulaufsichtsfrage. Pädagog. Blätter von Kehr-Schöppa. 5. Heft. Gotha 1887. — Potz, Kirche und Schule. Pfarrhaus und Schulhaus. Dresden 1888. — Rintelen, Das Verhältnis der Volksschule Preuſsens zu Staat und Kirche. Paderborn 1888. — Fr. Polack, Die Schulaufsicht. Bielefeld u. Leipzig 1888. — Tews, Die preuſsische Volksschule usw. Ebenda 1889. — Neese, Die preuſsisch-deutsche Volksschule usw. 2. Aufl. Berlin 1889. — Gneist, Die Selbstverwaltung der Volksschule. Ebenda 1889. — Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche. »Pädagog. Studien«. Dresden 1889. — Neese, Die Schule in ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche. Berlin 1889. — Trüper, Die Schule und die soz. Fragen unserer Zeit. 3 Hefte. Gütersloh 1890. — Lauche, Die Grenzboten und der Lehrerstand. Magdeburg 1890. — Wigge, Die Schulsynode. Wiesbaden 1890. — Baumgarten, Volksschule und Kirche. Leipzig 1890. — Kittau, Stellung der evangel. Kirche zu der Volksschule der Gegenwart. 1890. — Kohlrausch, Der evangelische Geistliche und der evangelische Volksschullehrer. Magdeburg 1890.

— Wigge, Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrtätigkeit. Bielefeld 1891. — Hallischer Lehrerverein, Die geistliche Lokalschulinspektion. Wiesbaden 1891. — Geistliche und weltliche Schulaufsicht. Kreuzzeitung, Nr. 359, 361, 363, 365. 1891. — Clausnitzer, Geschichte des Preufsischen Unterrichtsgesetzes. 3. Aufl. Berlin 1892. — Schaefer, Das geschichtliche Anrecht der Kirche und des Staates auf die Volksschule. Köln 1892. — Trüper. Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — J. Tews, Schulkämpfe der Gegenwart. Leipzig 1906. — Ders., Der preufsische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichtsgesetzgebung. Leipzig-Berlin 1892. — Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bde. Hannover 1882. — Weifsner, Die evangelische Kirche und die Volksschule. Wohlau 1893. — Habermann, Christentum und Staat. Leipzig 1893. — Fort mit der geistlichen Lokalinspektion. Zur Abwehr von einem Praktiker. Wittenberg 1893. — Zillessen, Weiteres zur Schulaufsichtsfrage. Berlin 1893. — Verhandlungen der 30. allg. d. Lehrerversammlung in Leipzig. Allg. d. Lehrerzeitung 27, 28. 1893. — Die Schulaufsichtsfrage und die Geistlichen. Pädagog. Zeitung Berlin 33. 1893. — Kögler, Die Ortsschulaufsicht. Kirchen- und Schulblatt. 302, 317, 333, 349, 366. Weimar. 1893. — von Sallwürk, Art und Bedeutung einer kulturgemäfsen Schulaufsicht. Wiesbaden 1893. — Tews, Zur Schulaufsicht. Pädagog. Zeitung. 8 und 9. Berlin 1893. — Dörpfeld, Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und feierlichen Schulverfassung. Hilgenbach 1893. — Polz, Die Frage der Ortsschulaufsicht vor dem Forum der Pädagogik. Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland. Nr. 50 u. 51. 1893. — Ders., Die Schulaufsicht. Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland. Nr. 7. Jena 1894. — Frey, Die Schulaufsicht, ihre Aufgaben und ihre Gestaltung. Köln 1894. — Berninger, Die geistliche Schulaufsicht in der Volksschule, ihre Berechtigung und Ausübung. 2. Aufl. 1894. — Rathmann, Die geistliche Schulaufsicht im Lichte unserer Zeit. Stuttgart 1894. — Boy, Beiträge zur Lösung d. Schulaufsichtsfrage. Pädagog. Zeitung 4, 6, 7, 9. 1894. — Homscheidt-Grabowsky, Die Schulaufsicht. Bielefeld 1894. — Die Frage der Ortsschulaufsicht und die Stellung der Geistlichen zu derselben. Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, Nr. 14f. 1894. — Zur Frage der Schulaufsicht. Sonderabdruck aus »Pastor bonus«, Zeitschrift für kirchliche Wissenschaft und Praxis. Trier 1894. — Stephinski, Zur Schulaufsichtsfrage. Köln 1895. — P. Schaefer, Gegen die geistliche Schulaufsicht und ihre Verteidiger. Bielefeld 1896. Aus neuerer Zeit vergl. namentlich die Aufsätze in der »Christl. Welt«; Päd. Archiv 1907, 4/5; Deutsch. ev. Bl. 1907. — Bohnstedt, Zur Strategie u. Taktik der Schulaufs. Leipzig 1907.

Jena. W. Rein.

Österreichisches Schulwesen

A. Geschichtliches. a) Österreichische Schulen im Mittelalter. Von der heidnisch-römischen Kultur in den Donauprovinzen haben sich nur dürftige Überreste erhalten, welche wenig Schlüsse auf den Bildungserwerb jener Zeiten gestatten. Nach den Stürmen der Völkerwanderung begann erst mit der Christianisierung dieser Länder ein neues Kulturleben, das allerdings durch feindliche Einfälle arg bedroht war. Es ist an die Klostergründungen geknüpft, die nicht seltener durch praktische und politische Erwägungen als durch Frömmigkeit veranlafst waren, vom Anfang an aber Zentren schufen für eine höhere wirtschaftliche, rechtliche und geistig-sittliche Kultur. Besondere Verdienste erwarb sich hier wie anderwärts der Benedektinerorden. »Ihres pädagogischen Berufes wurden die Anhänger dieses Ordens erst dann ganz inne, als sie sich, fern von den Mittelpunkten des Kulturlebens, halbbarbarischen Völkern gegenübersahen, die sie dem Evangelium nicht anders dauernd gewinnen konnten, als dadurch, dafs sie ihnen Lehrer und Meister wurden im Ackerbau, im Handwerk, in der Kunst, in der Wissenschaft, in kultureller Betätigung aller Art. Die Benedektinerschule des früheren Mittelalters ist nur ein Teil eines ganzen Komplexes von Einrichtungen zu zivilisatorischen, aus der Missionsaufgabe erfliefsenden Zwecken; sie erweitert ihre Arbeit auf den ganzen Bildungsinhalt: die Elementarkenntnisse,

die freien Künste, die Autorenlektüre, die Theologie, und zieht selbst Fachwissenschaften, wie Medizin, Feldmeſskunst u. a. in ihren Kreis; sie gliedert sich in der Regel, um zugleich ihrer ursprünglich geistlichen und den neuen säkularen Aufgaben gerecht zu werden, in die schola claustri oder interior, bestimmt für den Nachwuchs des Klosters, und die auſserhalb der Klausur liegende schola canonica oder exterior, für die den weltlichen Berufsarbeiten entgegengehende Jugend; sie erhebt sich, dank der unermüdeten und opferfreudigen Arbeit, die in ihren weihevollen Räumen Platz greift, zu vorbildlicher Bedeutung für das ganze Schulwesen des Mittelalters.« (Willmann, Didaktik I. 239.) Wir finden solche Kulturstätten zu Salzburg, im 7. Jahrhundert, zu St. Pölten um 750, Kremsmünster, gegründet 777, Michelbeurn 785, Melk 976, Břevnow bei Prag 993, Lambach 1032, Göttweig 1072, Admont 1074, Hradisch bei Olmütz 1078, St. Paul in Lavanttal 1901, Fiecht (St. Georgenberg) 1097. St. Lambrecht 1103, Seitenstetten 1112, Herzogenburg (St. Georgen) 1112, Klosterneuburg 1114, Heiligenkreuz 1135, Zwette 1137, Wilten 1138, Strahow um 1190, Neustift bei Brixen 1142, Viktring 1142, Altenburg 1144, Marienberg 1146, Wilhering 1146, St. Andrä a. d. Traisen 1150, Geras 1155, Wien (zu den Schotten) 1158, Vorau 1163, Lilienfeld 1202.

Nicht an jedem dieser Orte bestanden auch äuſsere Klassenschulen für die Nichtmitglieder des Konvents. Andrerseits läſst sich mit Gewiſsheit dartun, daſs in bedeutenden Klöstern die eine Klosterschule auch von Nichtkonventualen besucht wurde. So in Melk und in St. Florian. Mit beiden Klöstern waren Konvikte verbunden, in denen Studierende lebten, welche in die Klosterschule gingen, ohne für den geistlichen Stand bestimmt zu sein oder mit der Absicht, erst einen Stand zu wählen. Eine äuſsere Klosterschule ist nicht nachweisbar in Kremsmünster, wiewohl es hier Schulen gab, die nicht zum Stift gehörten. Dasselbe gilt von dem Kloster zum Heiligen Kreuz in Donauwörth. (Vergl. Emil Michael, Gesch. d. deutschen Volkes v. 13. Jahrh. bis zum Ausg. d. Mittelalters II. Bd. S. 375.) Das Kind ging in der Regel mit 7 Jahren in die Schule und wurde zunächst in die Elementarfächer eingeführt. Der Hauptgegenstand war natürlich Religion. Die Anfangsgründe des Rechnens und die damit verbundene, ziemlich umständliche Fingergymnastik gehörten gleichfalls zu den Gegenständen des Elementarunterrichts in der Klosterschule. Mit zehn Jahren begann etwa der Zögling das Trivium mit den drei sprachlichen Fächern Grammatik, Rhetorik und Dialektik. An diese schloſs sich das Quadrivium mit den vier mathematischen Fächern: Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Diese 7 freien Künste waren die Voraussetzung für das Studium der Theologie. Nach dem Vorbilde der Klosterschulen wurden die Dom- und Stiftsschulen eingerichtet, die eigentlichen Bildungsstätten der Kanoniker, aber wie die Klosterschulen auch von Konviktsschülern mit oder ohne Verpflegung und von Auswärtigen besucht. Daneben gab es auch Pfarrschulen, in denen Kleriker Lesen, Schreiben und die Kirchengesänge lehrten. Die Nachrichten darüber sind auſserordentlich spärlich. »Zur Zeit der Naturalwirtschaft oder des Hofsystems war für das Volk als Gesamtheit kein Bedürfnis vorhanden, Lesen und Schreiben zu lernen. Der Wirkungskreis des einzelnen war ein eng begrenzter, in welchem er alles vollkommen lernen konnte, was für die Zukunft nötig war. Anders gestalteten sich die Dinge mit dem Auftreten einer neuen Wirtschaftsform. Die Geldwirtschaft hat nicht bloſs auf das materielle Leben der Völker, sondern auch auf ihr geistiges und moralisches den tiefsten Einfluſs gewonnen. Der einzelne Mensch trat aus seiner abgesonderten Stellung mehr und mehr heraus, er begann Fühlung zu nehmen mit der Gesamtheit, wie es bisher nicht möglich gewesen war. Mit dem Aufkommen und mit der Bedeutung der Städte war ein neuer Kulturfaktor gegeben. Kein Wunder, daſs hier auch das Bildungsbedürfnis in einem höheren Grade sich regte, als in den noch in gröſserer Abgeschiedenheit verharrenden Dörfern, wiewohl auch diesen sich allmählich der neue Geist mitteilte. Die Schulung beschränkte sich in dem Augenblicke, als sie für die Laien notwendig wurde, nicht mehr auf den Rahmen der geistlichen Anstalten und zog langsam, doch stetig die groſsen

Massen in ihren Bereich.« Das österreichische Schulwesen hat sich wie Michael a. a. O. nachweist, in Österreich wie im übrigen Deutschland organisch und im Zusammenhang mit den wirtschaftlichen Verhältnissen entwickelt. Es beruht auch auf völliger Verkennung der Tatsachen, wenn man zwischen den nun entstehenden Stadtschulen und dem mit ihnen zugleich aufkommenden Lehrerstand einerseits und den geistlichen Schulen andrerseits einen Kampf wesentlich verschiedener Welt- und Lebensauffassung erblicken will. Die Einrichtung der Stadtschulen war den niederen Abteilungen der geistlichen Schulen nachgebildet. Die Gegenstände, mit denen sich der städtische Unterricht befaſste, waren in der Regel die Elementarfächer: Lesen, Schreiben, Singen, etwas Latein, meist wohl auch Rechnen. Die städtischen Lehrer gehörten vielfach dem Laienstande an, aber sie waren ebenso oft Priester oder doch Kleriker. Der Streit, welcher vielerorts zwischen der geistlichen Behörde und den städtischen Gewalten betreffs der Schulen ausbrach, war kein prinzipieller, beruhte nicht auf dem Streben, der geistlichen Schule eine weltliche Trutzschule gegenüberzustellen, sondern war lediglich ein Rechtstreit.

In Wien bestand eine Pfarrschule bei St. Stephan, »deren Bedeutung im 13. Jahrhundert kaum hoch genug angeschlagen werden kann«. Das Recht den Schulmeister bei St. Stephan zu ernennen, das sich Friedrich II. 1237 noch als kaiserliches Recht vorbehalten hatte, ging gegen Ende des Jahrhunderts durch das Stadtrecht, das Albrecht I. verlieh, auf die Bürger und den Stadtrat über. Zugleich erhielt der Schulmeister die Befugnis, andere Schulen in der Stadt zu stiften, die ihm untertan sein sollten »mit Zinse und mit Zucht,« und die Gerichtsbarkeit über seine Schüler mit Ausnahme von Kriminalfällen. Die Winkelschulen sollten mit Gewalt unterdrückt werden. (Vergl. Tomaschek, Die Rechte und Freiheiten der Stadt Wien. Bd. 1. Wien 1877 und A. Mayer, Die Bürgerschule zu St. Stephan in Wien. Wien 1886.) Dieselben Schulprivilegien sind im Jahre 1305 von Rudolf III. auch den Städten Krems und Stein gewährt worden. (Vergl. Anton Mayer, Geschichte der geistigen Kultur in Niederöst. Bd. 1. Wien 1878.)

Stadtschulen weist in Steiermark für das ausgehende 13. und für das 14. Jahrhundert nach Fr. v. Krones, Zur Gesch. d. Schulw. in Steierm. im Mittelalter. Graz 1886, in einer Reihe von Städten Tirols Noggler, Beiträge zu einer Gesch. d. Volkssch. in Deutschtirol. Innsbruck 1885.

Da daneben in diesen Ländern auch eine Reihe von Pfarrschulen in den Dörfern nachweisbar sind, so darf auch hier »auf das Vorhandensein einer frühzeitig bereits ziemlich allgemeinen Bildung des Volkes« geschlossen werden.

Höhere Bildung muſste im 13. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 14. noch an den Universitäten der romanischen Länder gesucht werden. Die erste deutsche Universität wurde 1348 von Kaiser Karl IV. in Prag gegründet, die zweite von seinem Schwiegersohne, Rudolf dem Stifter, in Wien (1365). Auch die 1364 begründete im Jahre 1400 wieder erstandene Universität Krakau, war stark von Deutschen besucht. Es waren diese Hochschulen die »folgenreichste Schöpfung des Mittelalters auf dem Gebiete des Lehrwesens, in der sich dessen Bildungsstreben gleichsam endgültig zusammenfaſste. Sie fuſsten auf allen Faktoren des mittelalterlichen Lebens. Indem sie Lehrer und Schüler aus aller Herren Länder vereinigten und in der ganzen Christenheit gültige Würden verliehen, vervielfältigten sie den intellektuellen Verkehr der europäischen Nationen und trugen wesentlich dazu bei, daſs die geistigen Bewegungen, welche die Kreuzzüge, die Scholastik und später der Humanismus und die Glaubenskämpfe heraufführten, den weitesten Verbreitungsbezirk fanden.« (Willmann, Didaktik I. 257.)

Die Blütezeit der Universität Wien fällt in die Mitte des 15. Jahrhunderts, wo Mathematik und Naturwissenschaften im Mittelpunkte des Interesses standen und 35 Prozent aller Lehrstunden ausmachten. 1451 wurden 771 Hörer immatrikuliert. Die Anzahl der während der Regierung Maximilians in Wien Studierenden wird jährlich auf mehrere Tausend angegeben. Die Hochschule war »des Kaisers Lieblingskind« und glänzte an Ruhm und Ehren wie keine zweite geistige Schöpfung

in Deutschland, nicht zum wenigsten durch die Tätigkeit hervorragender Humanisten. (Vergl. Aschbach, Gesch. d. Wiener Univ. im 1. Jhdt. ihres Bestehens. 3 Bde. Wien 1865, 1877 u. 1888 u. Kink, Gesch. d. Univ. Wien I.)

b) Vom 16. bis zum letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Auf diese Zeit der Blüte folgte rasch und unvermutet der gänzliche Verfall. Infolge der Glaubenskämpfe und der damit verbundenen Zerrüttung und Lockerung der staatlichen und kirchlichen Bande, aber auch infolge mancherlei schrecklicher Heimsuchungen durch Pest, Hungersnot und Türkengefahr nahm die Frequenz der Universität Wien jährlich ab, so daſs im Jahre 1529 der Besuch fast ganz aufhörte.

Bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts hatte die Reformation fast alle Städte in den deutschen Alpenländern ergriffen, und wurde durch Adel und Bürgertum gleichmäſsig gefördert. Ersterer berief kraft seines Patronatsrechtes lutherische Prediger und Schulmeister, um deren Einsetzung und Vertreibung die Kämpfe der Reformation und Gegenreformation wogten.

In Nieder- und Oberösterreich, Steiermark, Kärnten und Krain entstanden in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts auch eine Reihe protestantischer Lateinschulen, die in den Reformatoren Deutschlands ihren geistigen Rückhalt suchten und von den Landständen materiell kräftig gefördert wurden. 1553 eröffneten in Wien die Jesuiten, welche Ferdinand I. hierher berufen hatte, ein Gymnasium, dem bald andere folgten. 1622 wurde die Vereinigung des Jesuitenkollegs mit der Universität durchgeführt, indem die philosophische Lehranstalt des Ordens an Stelle der aufgelassenen philosophischen Fakultät trat und die Lehrkanzeln an der theologischen Fakultät künftig durch den Orden besetzt werden sollten. Ähnlich gestaltete sich das Verhältnis des Ordens zur Universität in Prag, wo die Jesuiten 1556 ihre Lehrtätigkeit begannen. In der Folgezeit gingen alle Gymnasien in den Erbländern an die Jesuiten über, die noch dazu viele Schulen neu gründeten und ihre »Studienordnung« gegen Ende des 16. Jahrhunderts endgültig festgestellt hatten, ein ehrwürdiges Denkmal pädagogischer Einsicht und Erfahrung. (Vergl. Monum. Germ. Pädagogica Bd. II, V, IX, XVI.)

Die Jesuitenschulen gewährten der Jugend eine Vorbildung, welche sie ebensosehr zu späteren weltlichen als theologischen Studien befähigen sollte. »Darum überwog an ihnen Sprachstudium, überhaupt weltliches Wissen; die Zahl der besonderen Religionsstunden war gering; aber schon durch die Persönlichkeit der Lehrer, ihre Anschauungsweise, den Geist, welcher das ganze Unterrichtswesen beseelte, wurde der Unterricht der Erziehung untergeordnet und diese religiös geweiht.« Daſs der junge Orden den überaus zahlreichen Berufungen an bestehende und zu gründende Schulen Folge leisten konnte, erregte die Verwunderung jener Zeit nicht weniger als der unseren. Sein Unterricht war satzungsgemäſs unentgeltlich.

Seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts übernahm daneben der Orden der Piaristen in verschiedenen Kronländern den Unterricht der Jugend, auch in den Elementen des Wissens. Dem niederen Schulwesen hatte die Gegenreformation den katholischen Charakter wiedergewonnen. Allmählich — an einzelnen Orten schon seit Mitte des 16. Jahrhunderts — tauchen »deutsche Schulen« auf, mit Ausschluſs des Lateinischen und Beschränkung auf die Muttersprache. Die niederen Schulen des 16.—18. Jahrhunderts gewähren in Stadt und Land ein trauriges Bild. Mangelhaft oder garnicht vorgebildete Lehrer, mehr ihrem Handwerk und Gewerbe als der Schule lebend, gänzlich ungenügende Schulräume, mangelnde Schulaufsicht bilden die Regel, von der sich einzelne Ausnahmen nur selten, aber desto erfreulicher abheben.

Daſs auf dem Gebiete des niederen Schulwesens noch vieles zu tun wäre, auf dem des höheren manches geändert werden müsse, war den Herrschern Österreichs seit dem Ausgange des 17. Jahrhunderts immer mehr zum Bewuſstsein gekommen. Erst das letzte Jahrzehnt der Regierung Maria Theresias brachte aber die entscheidenden Reformen, durch welche das Schulwesen zur Staatsangelegenheit wurde. Sie sind, wenn auch von den Tendenzen der Aufklärung stark beeinfluſst, doch nicht als ein Ausfluſs dieser zu betrachten. Zur Neugestaltung des Bildungswesens der

Zeit wirkten vielmehr neben den Philanthropen und dem aufgeklärten Despotismus auch die Traditionen der älteren Pädagogik und der Wetteifer der deutschen Kleinstaaten mit.

In der Stadt Wien gab es 1769 sieben öffentliche Schulen, jede mit einer Kinderzahl von 60—130. In den Vorstädten zählte man 58 Schulen. Nur wenige erfreuten sich einstimmigen Lobes. Der »oberste Schulmeister« von St. Stephan war noch Rektor aller übrigen, so daſs ohne sein Wissen und Erlauben keine neue Schule eröffnet werden durfte. Indessen klagte er gerade in dieser Zeit, daſs ihn die Geistlichkeit ganz um Ansehen und Einfluſs gebracht hätte; das Domkapitel, die Schatten, die Michaeler, die Dorotheer hätten ihre Schulen ganz seiner Aufsicht entzogen. »Des hohen und niederen Adels, der Beamten, ansehnlichen Bürgersleute nicht zu gedenken, so halten es selbst die vermöglicheren Professionisten und Handwerker für eine Schande, ihre Kinder in die öffentlichen Schulen zu schicken.« Die amtliche »General-Auszugstabelle« aus dem Jahre 1770 zählt 19314 schulfähige Kinder im Alter von 5—13 Jahren. Davon besuchten nicht einmal $^1/_4$ die öffentlichen Schulen, ja 8017 genossen überhaupt keinen Unterricht. Ganz Niederösterreich zählte 173419 schulfähige Kinder, von denen kaum $^1/_5$ die Schule besuchten, die übrigen wuchsen ohne Unterricht auf.

In anderen Kronländern stand es vielfach noch schlimmer. Troppau hatte z. B. 500—600 schulfähige Kinder und eine Schule mit 41 Schülern; das österreichische Schlesien zählte 58535 Kinder, jedoch nur 2359 Schüler. (Hiezu wie zum folgenden vergl. A. v. Helfert »Die Gründung der österreichischen Volksschule unter Maria Theresia. Prag 1860.)

c) Die Schulreform Maria Theresias. Die erste Anregung zur Umschaffung des Volksschulwesens ging von geistlicher Seite aus. Bischof Firmian von Passau, in seiner Diözese ein eifriger Pfleger der Volksbildung, überreichte der Kaiserin, wohl von ihr dazu aufgefordert, ein Promemoria, in welcher er empfahl, »daſs die allgemeinen Schulen mittelst allerhöchst landesfürstlichen Anordnungen in gute Ordnung gebracht und nachdrucksam befördert werden möchten.« Die Kaiserin lieſs diese Vorstellungen mehreren Landesstellen überreichen, wo sie indessen weniger Verständnis trafen als beim k. k. Staatsrat in inländischen Geschäften, der sich vom Rektor der bürgerlichen Schulen in Wien, Joseph Meſsmer Vorschläge zur Verbesserung der Wiener Schulen erstatten lieſs. Diese fielen durchaus tüchtig und durchführbar aus: Verbesserung der Lehrart, Brechen mit dem bisher geübten methodischen Schlendrian, Abteilung der Schulen in Klassen, Ordnung der äuſseren Verhältnisse im Schulleben, Abgrenzung der Schuldistrikte und Evidenzhaltung der schulfähigen Kinder, Bildung eines Schulfonds, Errichtung einer Normalschule, die zugleich der Heranbildung tauglicher Schulmeister dienen sollte und endlich Einsetzung einer landesfürstlichen Schulkommission.

Zwei von diesen Vorschlägen sollten sich sehr bald erfüllen. Am 14. Juli 1770 tagte zum ersten Male die niederösterreichische Schulkommission, der als wichtigste Aufgabe gestellt war, dahin zu wirken, daſs nicht nur in Österreich ob und unter der Enns eine gute Schulordnung zu stande gebracht, sondern auch diese sodann für alle Erblande adoptiert werde.«

Am 2. Januar 1771 fand die feierliche Eröffnung der Wiener Normalschule im Kurhause bei St. Stephan statt. Sie war zugleich Elementarschule, Realschule (für Knaben vom 8.—14. Lebensjahre) und Lehrerbildungsanstalt (mit 30 Schulkandidaten). Um für diese Anstalt Geld und für den Schulfonds eine Basis zu gewinnen, verlieh die Kaiserin am 13. Juni 1772 der Schulanstalt ein ausschlieſsliches Druckprivilegium auf alle auf Unkosten des Schulfonds herauszugebenden Schulbücher, die gründende Urkunde des heutigen k. k. Schulbücherverlages.

Während so, an Bestehendes anknüpfend eine gesunde Reform des Schulwesens eingeleitet wurde, die in den verschiedensten Teilen des Reiches ein lebhaftes Echo fand, griff unabhängig von diesen Arbeiten ein hochstehender Staatsmann der Kaiserin das Projekt der Schulreform auf und suchte es nach vorgefaſsten Meinungen zu lösen. Anton Graf von Pergen, seit 1766 Staatsminister in inländischen Geschäften hatte

bei seinem zwanzigjährigen Aufenthalt in Norddeutschland mannigfache Erfahrungen über das Schulwesen gesammelt, die er schon bei der Oberaufsicht über die k. k. orientalische Akademie und in seinem Gutachten über das Theresianum zu verwerten suchte. Er entwarf nunmehr einen ausführlichen Plan über die Verbesserung des gesamten Schul- und Erziehungswesens in den kaiserlichen Erblanden, den er 1770 der Kaiserin unterbreitete und durch zwei Jahre ausführte, begründete, verteidigte; denn seine Vorschläge beschäftigten in gleicher Weise den Staatsrat, die Minister, den Mitregenten und die Kaiserin. Sie enthielten drei Forderungen von grofser Tragweite. 1. Es solle ein möglichst vollkommen ausgearbeiteter Plan über das gesamte Schul- und Erziehungswesen durch landesherrliches Ansehen festgestellt werden, welches in all seinen Teilen auf den grofsen Endzweck gerichtet sein müsse, »wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlands so fähige als willige Christen zu erziehen«.

2) Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen müsse in ganzer Ausdehnung und über alle Teile desselben völlig und beständig der Staat an sich ziehen.

3) »Unterricht und Erziehung müssen den Händen der Ordensgeistlichen, denen sie bisher mit Ausnahme der medizinischen Wissenschaften fast ausschliefslich anvertraut gewesen, durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen oder doch weltgeistlichen, bewährten Lehrern besetzt werden.«

Die Vorschläge Pergens fanden im Staatsrate verschiedene Aufnahme. An der Befugnis der staatlichen Gewalt, die Reformen auf diesem Wege durchzuführen, zweifelte wohl kein Mitglied; auch in dem Urteile, dafs der Graf mit seinen Angriffen auf die geistliche Erziehung und die Lobpreisung der Anstalten Deutschlands zu weit gegangen sei, war man einig; aber über die Möglichkeit der Realisierung dieser Projekte gingen die Meinungen weit auseinander.

Die Kaiserin zögerte gegen ihre sonstige Gewohnheit lange mit ihrer Entscheidung und als sie diese endlich im April 1771 fällte, wollte sie die Vorschläge Pergens zunächst im engen Kreise erprobt sehen. »Was seinen Antrag wegen Besetzung aller Schulen mit Weltlichen resp. Weltgeistlichen anbelangt: da hat solcher derzeit noch und bis nach gänzlich zu stande gebrachter Schuleinrichtung auf sich zu beruhen und werde ich sodann Meine hierinfalls hegende Willensmeinung zu erkennen geben.« Mit dieser von Pietät wie von Staatsraison eingegebenen Entscheidung war eigentlich das Projekt des Grafen Pergen abgetan. Die Akten darüber wurden 1772 geschlossen und der Graf erhielt als Statthalter die Regierung der von Polen abgetrennten Landstriche.

Der Herbst 1773 brachte die Auflösung des Jesuitenordens, welche der Kaiserin sehr nahe ging und zur Entscheidung der Schulfrage drängte.

Erst durch die Berufung des Abtes Felbiger aus Sagan wurde indessen die Schulreform in ein bestimmtes Bett geleitet. Der Mann verkörperte jener Zeit ein bestimmtes Schulprogramm und auf ihn waren die Augen aller jener gerichtet, die der alten Schule neues Leben eingiefsen wollten. Seit 1758 Abt des Stiftes der regulierten Chorherrn zu Sagan, hatte er es schmerzlich empfunden, dafs die katholische Schule seiner Pfarre hinter der protestantischen soweit zurückstand. Er war nach Berlin gereist, um dort Heckers Schuleinrichtungen und Hähns Methode zu studieren. Als Ergebnis dieser Studien schrieb er einen umfassenden Verbesserungsplan der schlesischen katholischen Schulen, der 1765 als kgl. preufsische Verordnung veröffentlicht wurde und die Gründung von Lehrerseminaren an mehreren Orten Schlesiens zur Folge hatte, sowie die erste katholische Volksschulkunde unter dem Titel »Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute« (1768), die in Wien 1777 als »Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den k. k. Staaten« erschien. In der »Wahren Saganischen Lehrart« die 1774 in Wien gedruckt wurde, gibt Felbiger dreierlei als Kennzeichen seiner Lehrart an: Das Zusammenunterrichten, die Buchstaben- und Tabellenmethode und endlich das schickliche Fragen. Diesen Organisator und Methodiker des Volksschulunterrichtes erbat sich Maria Theresia von Friedrich II. »zu einem

kurzen Aufenthalt«. Am 1. Mai 1774 traf der Prälat in Wien ein und war bald in Fragen der Schulreform alles in allem. Felbiger nahm sogleich die Abfassung von Schulbüchern in Angriff, befafste sich mit der Ausbildung von Lehrern für die Wiener Schulen und traf Anstalten zur Verbreitung des verbesserten Schulwesens in den anderen Erbländern. Die von ihm entworfene neue Organisation des österreichischen Volksschulwesens erhielt noch am 6. Dezember 1774 die kaiserliche Sanktion und erschien in 79 Paragraphen als »Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k. k. Erbländern«. An der Spitze trägt sie die bedeutungsvollen Worte: »Die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechter ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen.«

Der wesentliche Inhalt dieser Schulordnung ist nach J. Pauholzer (Bibl. der kathol. Pädag. Bd. V, S. 43) in Kürze folgender:

In jeder Provinz ist eine Schulkommission zu bestellen; in Wien befindet sich eine Generaldirektion der Normalschulen. In allen Städten, Dörfern und Flecken müssen Trivialschulen bestehen; in diesen ist Religion, Lesen, Schreiben und die 4 Spezies des Rechnens nebst der einfachen Regel de tri und Anleitung zur Rechtschaffenheit, und in Landschulen, was für die Landwirtschaft, in Städten, was für die Künste und Handwerke nützlich ist, für Mädchen noch überdies Nähen und Stricken zu lehren. Die Einrichtung der Schulen liegt den Gemeinden und Gutsherrschaften ob. Wo es möglich ist, sollen die Knaben und Mädchen in getrennten Schulen oder Klassen, letztere von Lehrerinnen, unterrichtet werden. — In jedem Kreise (Bezirk) ist eine Hauptschule zu errichten mit einem Direktor, einem Katecheten und 3—4 Lehrern; in diese sind noch als Lehrgegenstände aufzunehmen: Die Elemente der lateinischen Sprache, Geographie und Geschichte, Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, zum Zeichnen und zur Geometrie, die Grundsätze der Haus- und Feldwirtschaft. Ihre Einrichtung bestreitet der Schulfonds. — In jeder Provinz ist eine Normalschule anzulegen, welche nebst einem erweiterten Hauptschulunterricht die Heranbildung der Lehramtsbeflissenen zu besorgen hat. — Der Religionsunterricht bleibt in allen Schulen der Geistlichkeit überlassen; an den Haupt- und Normalschulen sind eigene Katecheten zu bestellen. Die Lehrer haben die Religionslehre zu wiederholen und einzuüben. — Die Kandidaten des geistlichen Standes und alle in die Seelsorge eintretenden Weltgeistlichen sind verpflichtet, sich genaue Kenntnis des Normalschulwesens zu erwerben. — Für die Anstellung neuer Lehrer ist eine Befähigungsprüfung, worüber ein schriftliches Zeugnis ausgestellt wird, unerläfslich; die schon tätigen Lehrpersonen haben den Lehrerbildungskurs mit einigen Erleichterungen durchzumachen. — Die Schulpflicht beginnt mit Anfang des 6. Lebensjahres und soll bis zum vollendeten 12. Lebensjahre dauern; Schulstunden sind wöchentlich 26 zu halten. Daran schliefst sich die Wiederholungsschule bis zum 20. Lebensjahre, wöchentlich 2 Stunden. Gegen nachlässige Eltern und Vormünder ist mit Strenge vorzugehen; doch sollen auf dem Lande die kleineren Kinder hauptsächlich im Sommer, die gröfseren vorzüglich im Winter zur Schule kommen. — Die sämtlichen Kinder sind täglich vom Lehrer zur hl. Messe zu führen. — Alle Lehrer sind ausnahmslos an die zum Gebrauche der Schule eigens verfafsten und vorgeschriebenen Bücher, sowie an die Normalhandschrift und die verbesserte Rechtschreibung gebunden. »Bei dem Unterricht mufs nicht blofs auf das Gedächtnis gesehen, noch die Jugend mit dem Auswendiglernen über die Notwendigkeit geplagt, sondern der Verstand derselben aufgeklärt und ihr alles verständlich gemacht werden.« Die unmittelbare Aufsicht über die Trivialschulen führt der Ortspfarrer, die ökonomische und administrative Überwachung ist einem weltlichen Ortsschulaufseher zu übertragen. Alle Haupt- und Trivialschulen unterstehen überdies der Oberaufsicht des Distriktschulaufsehers, als welche meist die Dechanten oder ein anderer Geistlicher fungieren.

Diese legen die Berichte und Tabellen der Schulaufseher, mit ihren eigenen Bemerkungen versehen, den Kreisämtern vor. In jeder Provinz besteht eine Schulkommission, aus 2—3 Räten der politischen Landesbehörde, einem Bevollmächtigten des Ordinariats, dem Direktor der Normalschule

und einem Sekretär zusammengesetzt. Sie erteilt den anzustellenden Schulmeistern Dekrete, beteiligt sich an Abhaltung der Schulprüfungen, bestellt den Distriktaufseher, handhabt die Schulordnung und verwaltet den Schulfonds.

In Wien besteht eine Generaldirektion der Normalschulen und ist das begutachtende Organ der Studienhofkommission, welcher auch die Schulkommissionen jede für ihr Gebiet beabsichtigte Verfügung oder Instruktion zur vorläufigen Einsicht vorzulegen haben.

Die Folgen dieser Schulordnung reichten sehr weit. In allen Provinzen des Reiches gingen, von den Worten und dem Beispiele der Kaiserin angeeifert, der Adel, die Städte und selbst kleine Gemeinden daran, Schulen zu errichten, oder die bestehenden auszugestalten. Man begann mit der Errichtung von Normal- und Hauptschulen, deren Lehrkörper meist unmittelbar von Wien aus beigestellt wurden. Die Wiener Normalschule hat ja in den Jahren 1777—80 über 900 geistliche und weltliche Lehrer herangebildet. Die wenigen ziffernmäfsigen Nachweise, die uns aus jener Zeit erhalten sind, lassen auf einen starken Aufschwung des Schulwesens schliefsen.

In Wien hatte sich in 10 Jahren die Zahl der Schulen verdoppelt; fast die Hälfte der Schüler wurde unentgeltlich unterrichtet und mit Schulbüchern beteilt. In den nichtungarischen Erbländern zählte Felbiger nach amtlichen Eingaben im Jahre 1780 unter 6137 Schulen fast 4000 nach der neuen Einrichtung verbesserte, nämlich 15 Normal-, 83 Haupt-, 47 Mägdlein und 3848 Trivialschulen mit mehr als 200000 Schülern, von denen über 10% unentgeltlich unterrichtet wurden. Nach der Aufhebung des Jesuitenordens ging man zugleich mit der Übernahme der Gymnasien in die Staatsverwaltung an eine sehr energische Reduktion derselben. So wurden in Böhmen binnen 4 Jahren von 44 bestehenden Gymnasien 31 aufgelassen, in Mähren in 3 Jahren von 15 sieben, in Niederösterreich, Steiermark, Kärnten sollten fernerhin nur mehr in den Landeshauptstädten Gymnasien bestehen. Im Todesjahre Maria Theresias gab es in den österreichischen Ländern nur mehr 58 Gymnasien, von denen 28 von Orden geleitet, 30 Eigentum des Staates waren. Aber auch an letzteren unterrichteten zumeist Weltgeistliche. Ein vom Piaristen Gratian Marx ausgearbeiteter neuer Lehrplan für die Gymnasien wollte Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Mathematik in weitem Umfange berücksichtigt wissen und wies jedem Jahreskurs einen eigenen Lehrer an — was bisher oft nicht zugetroffen war — reduzierte aber diese von 6 auf 5. Dafür wurden später die »philosophischen Studien«, die den Übergang vom Gymnasium zur Universität vermittelten, auf drei Jahre ausgedehnt. (Über das österr. Gymn. im Zeitalter Maria Theresias vergl. K. Wotke, Mon. Germ. Paed. Bd. XXX, 1905.)

d) S c h u l r e f o r m e n J o s e f s II. Josef II. plante, die katholischen Orden völlig von der Erteilung des höheren Unterrichts auszuschliefsen und wollte den Piaristenorden ganz aufheben. Der Pfarrklerus sollte noch mehr als unter Maria Theresia an der Schulaufsicht sich beteiligen und kein Priester ohne Kenntnis der neuen Lehrart zur Seelsorge zugelassen werden. Neben die Kreisdechante stellte der Kaiser weltliche und fachmännisch gebildete Schulkommissäre, welche in Schulsachen an die Stelle der ordentlichen Kreiskommissäre traten. Er vereinigte auch die Provinzial-Schulkommissionen mit den Landes-Gubernien und übertrug die oberste Leitung des Volksschulwesens in jedem Kronlande einem Schul-Oberdirektor, der gleichzeitig, wenn er geistlichen Standes war, zum Domscholaster befördert wurde und an den von 1786 an alle Berichte der untergeordneten Aufsichtsbehörden halbjährlich einzureichen waren. Um die neuen Beamtenstellen der Kreisschulkommissäre mit geeigneten Männern zu versehen, wurden im Sitze der Schuloberdirektion Konkursprüfungen abgehalten, die sich auf methodische und administrative Fragen erstreckten. (Vergl. den interessanten Bericht Fr. Wiechowskis in den Forschungen zur österr. Schulgeschichte IV. Teil 1906.) Über die Errichtung von Schulen verordnete der Kaiser 1784: »Überall wo eine Pfarrei oder Lokalkaplanei besteht, und an jenen Ortschaften, die zwar keine Seelsorge, aber doch eine solche Volksmenge umfangen, dafs sie 90—100 schulfähige Kinder zählen, die in einem Orte so zusammenkommen können, dafs keines davon über $^1/_2$ Stunde zu gehen hat, ist eine

Gemeinschule zu errichten. Die Errichtung und Erhaltung dieser Schulen haben die Grundobrigkeiten, Gemeinden und Patrone gemeinschaftlich und solchergestalt zu bestreiten, dafs die Gemeinden ihr Drittel mit Fuhren und Handarbeiten, die Obrigkeiten mit Darreichung der Baumaterialien und die Patrone mit der Auszahlung der Professionisten beitragen.« Weiter wurde verordnet, dafs es vor allem bei dem schulpflichtigen Alter wie bisher vom 6. bis zum vollendeten 12. Jahre sowie bei der bisherigen Ausmessung des Schulgeldes unabänderlich zu verbleiben habe; auch sollten alle armen Kinder, Knaben und Mädchen, von der Entrichtung des Schulgeldes befreit sein.

e) Von 1790—1848. Die Regierung des Nachfolgers Josef II. war zu kurz und durch die auswärtige Politik zu sehr in Anspruch genommen, als dafs sie einen durchgreifenden Einflufs auf die Gestaltung des Schulwesens hätte nehmen können. Unter Franz II. (1792—1835) wurde im Jahre 1795 eine Studien-Revisions-Hofkomission eingesetzt. Als Schlufsakt der von ihr eingeleiteten 9jährigen Verhandlungen erschien 1804 ein kaiserliches Handschreiben, welches die »künftige Verfassung des ganzen deutschen Schulwesens« (Trivial-Haupt-Realschulen) durch einen eigenen Schulplan regelte, der zusammen mit den zur Ausführung dieses Planes erforderlichen Amtsinstruktionen für Schulaufsichtsbehörden und Lehrer den Hauptinhalt der 1806 erschienenen »Politischen Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k. k. deutschen Erbstaaten« bildete, kurzweg auch »Politische Schulverfassung« oder »Schulkodex« genannt.

Über die Entstehung dieser Vorschriften und die Beschaffenheit des österreichischen Schulwesens von 1792—1848 hat Dr. Anton Weifs in der »Geschichte d. öst. Volksschule unter Franz I. und Ferdinand I., Graz 1904 (Aufserordentliche Beiträge z. Öst. Erz. und Schulgesch. hrsg. v. d. öst. Gruppe d. Gesellsch. f. deutsche Erz. und Schulgesch. I. und II. Bd.), neues Licht verbreitet.

Es waren berechtigte Worte, mit denen der Kaiser den Erlafs vom 21. Januar 1804 einbegleitete: »Da der Volksunterricht eine der unentbehrlichsten Bedürfnisse des Staates ist und ich die zweckmäfsigste Besorgung desselben für eine meiner heiligsten Pflichten halte, so war von dem Antritte meiner Regierung an mein vorzügliches Augenmerk darauf gerichtet, dafs dieser Unterricht des Volkes auf die den Verhältnissen der Zeit und der Natur der Sache angemessenste Art erteilt werde. In dieser Absicht habe ich mir die Vorarbeiten sachkundiger Männer vorlegen lassen.«

Die wichtigsten Bestimmungen der Schulordnung sind: Trivialschulen sind mit Ausnahme von Westgalizien, der neu gewonnenen italienischen Staaten und der Gebirgsgegenden wohl in hinreichender Zahl vorhanden, daher nur dort zu errichten, wo ihre Unentbehrlichkeit nachweisbar und ihre Erhaltungskosten gesichert sind. — Mädchen und Knaben sind nach Tunlichkeit zu trennen. Auf eine Klasse und ein Lehrzimmer sollen nicht mehr als achtzig Kinder kommen. Ganztägiger Unterricht wird empfohlen. Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion sollen die einzigen Unterrichtsgegenstände sein. Ihr Betrieb wird im Sinne der Zeit und der damals herrschenden pädagogischen Anschauungen in primitiver Weise geregelt. Da die Schulzeit vom 6.—12. Lebensjahre zu kurz ist, sollen die Schulmündigen bis zum 18. Jahre Sonntags Wiederholungsunterricht geniefsen. Hauptschulen mit 4 Klassen sollen mindestens in jedem Kreise bestehen. Die Gegenstände sind: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprachlehre; in der 4. Klasse auch Zeichnen, Geometrie und Geographie des Vaterlands, Realschulen vorläufig nur in Wien, Prag, Krakau, Innsbruck und Padua eingerichtet, haben aufserdem zu treiben: Aufsatzlehre, Geschichte, für den Kaufmann Handelswissenschaft und Wechselrecht, für den Kameralisten und Landwirt Naturgeschichte, Naturlehre, für beide Arten Buchhaltung; für den Künstler höherer Art Mathematik, Kunstgeschichte, Chemie. Von Sprachen werden empfohlen: Französisch, Italienisch, Englisch. Für Lehrer der Trivialschulen werden an den Hauptschulen dreimonatliche Kurse eingerichtet. Sie befähigen zum Dienst als Gehilfe und ermöglichen nach einjährigem Schuldienste die Ablegung der Lehrbefähigung vor dem Distriktsaufseher. Lehrer für Hauptschulen werden in pädagogischen Kursen von wenigstens 6 Monaten

Dauer herangebildet. Die Privatlehrer erwerben auf gleiche Weise ihre Befähigung. Für Hofmeister wird in der Philosophie eine Lehrkanzel der Pädagogik eingerichtet. Die Schulaufsicht wird in den einzelnen Gemeinden dem Pfarrer, in den Distrikten dem Dechant, in den Diözesen vom Bischofe oder dem von ihm bestellten Konsistorialrat ausgeübt. Über diesen geistlichen Instanzen steht als vierte die Landesregierung, als fünfte die Hofkanzlei, später die Studienhofkommission.

Die Quellenberichte und statistischen Daten auf welche Weifs sein eben zitiertes Werk stützt, zeigen »auf der einen Seite viel redliches Streben und eifriges Bemühen für die Fortschritte des Volksschulwesens, viele ernstgemeinte Vorschläge und weitgehende Anträge für die Hebung und Verbesserung der Schulverhältnisse seiner Zeit, wobei zu konstatieren ist, dafs die geistlichen Referenten und Behörden meist durch einen freieren Blick, tiefere Einsicht und gründlicheres Urteil vor anderen hervorragten. Auf der anderen Seite aber weisen die Quellen auch viele Hindernisse und Mängel des Volksschulwesens dieser Periode auf, welche zum Teil durch die schlimmen politischen und Kriegsverhältnisse, durch die kläglichen finanziellen Krisen, aber auch durch manche Engherzigkeit, Gleichgültigkeit gegen die Errungenschaften des Auslandes, Mangel an Einsicht und Rührigkeit bei den beteiligten Faktoren verursacht waren. Doch ergibt die unparteiische Quellenforschung, dafs der Klerus, dem in diesen schwierigen Zeitverhältnissen die Schule zur Besorgung übergeben wurde, wenigstens in jenen Ländern, wo für die entsprechende Ausbildung desselben das Nötige geschehen war, nicht nur seine Pflicht vollauf erfüllt, sondern sich auch vielfach durch Eifer und grofse Opferwilligkeit ausgezeichnet hat.«

Nach den »Tafeln zur Statistik der österreichischen Monarchie«, die seit 1828 regelmäfsig erschienen, hat Weifs über die Verbreitung des Schulwesens in den Jahren 1830—1847 folgendes ermittelt.

Es wuchsen in diesem Zeitraum 2556 Schulen zu, darunter 1319 slavische, 1196 italienische und 269 deutsche, während die gemischtsprachigen sich um 228 verminderten. In den slavischen und italienischen Landesteilen wurde eben damals das Schulwesen vielfach erst begründet oder doch intensiver verbreitet, während es in den deutschen Ländern bereits früher gröfsere Ausdehnung gewonnen hatte. Auch wurde in diesem Zeitraum der Grundsatz, den ersten Unterricht in der Landessprache zu erteilen, strenger durchgeführt.

Das Lehrpersonal bestand 1830 aus 10763 Katecheten, 14909 Lehrern und 6738 Lehrgehilfen, zusammen 32410 Lehrkräften für 15871 Schulen, so dafs im Durchschnitt auf jede Schule 2 Lehrkräfte entfielen. Im Jahre 1847 gab es 18499 Schulen 38821 Lehrkräfte, nämlich 12534 Katecheten, 17132 Lehrer und 9155 Lehrgehilfen, so dafs das Verhältnis der Lehrkräfte zu den Schulen beinahe unverändert blieb. In den einzelnen Kronländern war das Verhältnis verschieden.

»Um in die Verbreitung des Elementarunterrichts in den einzelnen Kronländern Einblick zu gewinnen, ist es erforderlich, die schulfähige Jugend überhaupt, den die Schule besuchenden Kindern entgegenzustellen, wie in den folgenden Tabellen geschieht. (S. Tab. S. 430.)

Das Verhältnis ist ein verschiedenes in den einzelnen Provinzen und bei den beiden Geschlechtern. Es entfielen im Jahre 1830 auf je 100 schulfähige Knaben, Mädchen und Kinder überhaupt wirklich Schulbesuchende:

Länder	Knaben	Mädchen	Überhaupt
Österreich unter der Enns	100	95	97
Österreich ob der Enns	95	93	94
Steiermark	77	69	73
Kärnten und Krain	36	27	32
Küstenland	19	8	13
Tirol	102	91	97
Böhmen	93	90	92
Mähren und Schlesien	94	91	93
Galizien	15	7	11
Dalmatien	29	8	22
Lombardei	66	30	48
Venedig	56	4	31
Im Durchschnitt	66	53	60

Es ergibt sich hieraus, dafs es namentlich in Galizien, dann in jenen südlichen Provinzen, wo das Schulwesen unter der Regierung Franz I. wie in Küstenland, Dalmatien, im lombardisch-venetianischen

Länder	Schulfähige Kinder			Schulbesuchende Kinder			Wiederholungsschulen				Gesamtzahl der Schulbesuchenden		
	Knaben	Mädchen	zusammen	Knaben	Mädchen	zusammen	Zahl	Schulbesuchende männlich	Schulbesuchende weiblich	Schulbesuchende zusammen	männlich	weiblich	zusammen
Im Jahre 1830:													
Österreich unter der Enns	82 397	80 028	162 425	82 208	75 906	158 114	1 013	32 855	21 042	53 897	115 063	96 948	212 011
Österreich ob der Enns	47 907	46 831	94 738	45 378	43 341	88 719	599	19 075	18 104	37 179	64 453	61 445	125 898
Steiermark	50 577	43 784	94 361	38 937	30 182	69 119	561	15 676	12 680	28 356	54 613	42 862	97 475
Kärnten und Krain	42 842	40 943	83 785	15 570	10 875	26 445	352	5 330	4 357	9 687	20 900	15 232	36 132
Küstenland	37 657	35 563	73 220	7 090	2 739	9 829	87	2 254	912	3 166	9 344	3 651	12 995
Tirol	56 420	52 654	109 074	57 360	48 033	105 393	905	19 467	20 233	39 700	76 827	68 266	145 093
Böhmen	261 258	247 784	509 042	243 312	223 499	466 811	3 263	105 737	97 834	203 571	349 049	321 333	670 382
Mähren u. Schlesien	144 901	138 411	283 312	135 838	126 548	262 386	1 797	77 228	73 228	150 456	213 066	199 776	412 842
Galizien	259 486	219 980	479 466	39 645	14 740	54 385	501	7 945	5 335	13 280	47 590	20 075	67 665
Dalmatien	7 541	4 080	11 621	2 186	325	2 511	—	—	—	—	2 186	325	2 511
Lombardei	163 232	158 315	321 547	107 457	48 135	155 592	226	3 479	128	3 607	110 936	48 263	159 199
Venedig	119 219	111 188	230 407	66 416	4 836	71 252	192	2 844	—	2 844	69 260	4 836	74 096
Summe	1 273 437	1 179 561	2 452 998	841 397	629 159	1 470 556	9 496	291 890	253 853	545 743	1 133 287	883 012	2 016 299
Im Jahre 1847:													
Österreich unter der Enns	85 595	82 891	168 486	83 919	80 800	164 719	1 026	37 449	21 839	59 288	121 368	102 639	224 007
Österreich ob der Enns	46 026	46 208	92 234	44 674	44 722	89 396	609	20 997	19 010	40 007	65 671	63 732	129 403
Steiermark	57 572	53 291	110 863	47 660	40 287	87 947	588	21 483	19 990	41 473	69 143	60 277	129 420
Kärnten und Krain	45 228	44 119	89 347	19 447	15 201	34 648	390	8 985	8 758	17 743	28 432	23 959	52 391
Küstenland	38 037	30 123	68 160	14 066	7 537	21 603	135	3 313	1 654	4 977	17 389	9 191	26 580
Tirol	53 571	52 561	106 132	56 716	53 799	110 515	1 521	24 062	25 179	49 241	80 778	78 978	159 756
Böhmen	284 385	276 380	560 765	272 064	259 550	531 614	3 521	119 492	106 562	226 054	391 556	366 112	757 668
Mähren u. Schlesien	153 012	149 244	302 256	148 746	143 179	291 925	1 891	85 203	81 403	166 606	233 949	224 582	458 531
Galizien	316 120	278 857	594 977	65 635	28 225	93 860	781	20 774	10 368	31 142	86 409	38 593	125 002
Dalmatien	14 610	10 504	25 114	6 207	1 824	8 031	27	357	—	357	6 564	1 824	8 388
Lombardei	185 020	182 472	367 492	124 025	93 228	217 253	328	5 814	3 089	8 903	129 839	96 317	226 156
Venedig	135 698	135 164	270 862	82 110	7 447	89 557	9	616	251	867	82 726	7 698	90 424
Summe	1 414 874	1 341 814	2 756 688	965 269	775 799	1 741 068	10 826	348 555	298 103	646 658	1 313 824	1 073 902	2 387 726

Königreiche, eigentlich erst begründet wurde, aber auch in Kärnten und Krain für die Beförderung des Schulwesens noch vieles zu tun gab. Besser stand es in jenen Ländern, wo schon vorher mehr für die Volksschule geschehen war. In dieser Tabelle wurde, wie in den folgenden über das Jahr 1847, die Zahl der die Wiederholungsschule besuchenden Jugend nicht eingezogen, weil dieselbe in der Regel das schulpflichtige Alter überschritten hatte und darum auch nicht unter der schulfähigen Jugend vorkam.

Länder	Knaben	Mädchen	Überhaupt
Österreich unter der Enns	100	99	100
Österreich ob der Enns	97	97	97
Steiermark	83	76	80
Kärnten und Krain	43	35	39
Küstenland	38	27	33
Tirol	106	103	105
Böhmen	96	94	95
Mähren und Schlesien	97	96	97
Galizien	21	10	16
Dalmatien	43	17	32
Lombardei	71	61	66
Venedig	62	13	38
Im Durchschnitt	69	60	65

In der vorstehenden Tabelle sind nicht bloſs die Besucher der öffentlichen Volksschulen, sondern auch der Privat-Elementarschulen, welche besonders in den italienischen Provinzen zahlreicher waren, berücksichtigt.«

Man ersieht hieraus, bemerkt dazu Weiſs, daſs in den meisten Provinzen die groſse Mehrzahl der Jugend die Wohltat des Unterrichtes genossen hat und auch die südlichen Länder, in welchen die Einrichtung des Schulwesens noch nicht so tief wurzelte, nämlich Dalmatien, Küstenland, Venedig und selbst die Lombardei, dann Galizien im Vergleich zum Jahre 1830 einen nicht unbedeutenden Fortschritt des Schulbesuches aufweisen. In Tirol zeigten sich sogar beharrlich mehr schulbesuchende als schulfähige Kinder, was darin seinen Grund hatte, daſs die Kinder über das schulpflichtige Alter hinaus den Besuch der Schule fortsetzten; nächst Tirol stellte sich das Verhältnis am günstigsten in Österreich unter der Enns, wo nicht nur fast alle einheimischen Kinder Unterricht genossen, sondern auch in der Residenz eine groſse Zahl von Kindern aus anderen Provinzen die Schule besuchte, und nicht zugleich unter der schulfähigen Jugend dieser Provinz aufgezeichnet war.

Das Gymnasium hielt auch in dieser Zeit noch an der alten, von den Jesuiten überkommenen Form fest. Es bestand aus drei oder vier »Grammatikalklassen« und zwei »Humanitätsklassen«. Ein 2—3 jähriges »philosophisches Studium« war von dem Gymnasium vollständig getrennt, entweder als Lyzeum eingerichtet oder mit den Universitäten vereint. Im letzteren Falle wurde es wohl »philosophische Fakultät« genannt, war aber eine Studienanstalt, die der Theologe, Jurist, Mediziner absolvieren muſste. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zeigte sich ein unsicheres Schwanken zwischen dem System der Klassen- und jenem der Fachlehrer. Die Stellung des Griechischen war eine bescheidene, die der Naturgeschichte und Naturlehre bestritten, der Unterricht in der Muttersprache ganz zurückgedrängt. Zu einer festen und einheitlichen ratio studiorum haben es weder die langjährigen Beratungen der Studienkommissionen noch die Tätigkeit der verschiedenen Orden gebracht, welche an Stelle der Jesuiten zahlreiche Gymnasien übernahmen. Die ganze Periode trägt den Charakter des unsicheren, planlosen Experimentierens.

Es bestanden 1847 im ganzen 84 Gymnasien, darunter 47 staatliche. An ihnen studierten 21 612 Gymnasialschüler, abgesehen von den 4772 Hörern der philosophischen Kurse, so daſs insgesamt 26 384 Studierende vorhanden waren.

Die Realschulen, welche in Österreich dieser Periode ihre Entstehung verdanken, hatten nach der Instruktion an das Lehrpersonal den Zweck, »gut unterrichtete und brauchbare Geschäftsmänner für verschiedene Ämter der bürgerlichen Gewerbe, für den Handel, die Fabriken und Manufakturen, für die Ökonomie, das Forstwesen, die niederen Staats- und Privatbedienstungen, überhaupt für alle jene Berufsarten zu bilden, zu welchen höhere Gelehrsamkeit nicht erfordert wird. Die Wissenschaften, welche an diesen Instituten gelehrt werden, sind: 1. die Geschichte und die Lehren des Christentums, 2. das Schönlesen, Schön-

und Rechtschreiben, 3. Rechnen, 4. schriftliche Aufsätze verschiedener Art, 5. Geographie, 6. Geschichte, 7. Handlungswissenschaften, 8. Wechselrecht, 9. Naturgeschichte, 10. Naturlehre, 11. Chemie, 12. Buchhaltungswissenschaft, 13. Mathematik, 14. die vorzüglichsten europäischen Sprachen, als Französisch, Italienisch, Englisch. — Weil aber nicht jedem einzelnen Realschüler die ganze Summe dieser Lehrgegenstände unumgänglich notwendig ist, so besteht der 2. und 3. Lehrkursus aus 2 Abteilungen, wo in einer die Gegenstände für den Fabrikanten, Künstler, Gewerbs- und Kaufmann, in der andern die Wissenschaften für den Ökonomen, Forstmann, Kameralisten usw. vorzutragen sind.« 1815 wurde die Realschule in Wien mit der neugegründeten polytechnischen Hochschule in Verbindung gebracht und auf 2 Jahrgänge reduziert.

Erst das Jahr 1849 brachte den Realschulen eine Organisation, die sie auf 6 Jahre erweiterte und den heutigen Handels- und mittleren Gewerbeschulen anglich. Die Durchführung stiefs auf besondere Schwierigkeiten, so dafs 1851 ein neuer Organisations- und Lehrplan aufgestellt wurde, der durch Aufnahmen von Wechsel- und Zollkunde, Baukunst und Bauzeichnen, Maschinenlehre, Buchhaltung bewies, dafs er mehr den Übertritt in das praktische Leben als den an technische Hochschulen und allgemeine Bildung vor Augen hatte. Die Regierungsvorlage von 1868 und der Normallehrplan von 1879 brachte den Realschulen im wesentlichen die heutige Gestalt.

Im Jahre 1848 zählte man 9 Realschulen, darunter 5 staatliche. Die Zahl der Schüler betrug 2970, die der Lehrer 88.

f) Von 1848—1869. Das Sturmjahr 1848 brachte Österreich eine neue oberste Zentralbehörde des Unterrichtswesens: an Stelle der Studienhofkommission das Ministerium für Unterricht, das sofort an eine Reform des höheren, mittleren und elementaren Unterrichts schritt, die indessen bezüglich des letzteren erst zwei Jahrzehnte später in ihren Grundzügen zur Verwirklichung kam. Die Änderungen der Fünfziger-Jahre bewegten sich im wesentlichen auf dem Boden der politischen Schulverfassung von 1804, die der Sechziger Jahre tragen den Charakter einer Zeit des Übergangs zur Gegenwart.

Was während der Zeit, da Graf Leo Thun-Hohenstein das Ministerium für Kultus- und Unterricht leitete (1849—1860), während der Suspendierung dieser Behörde und der Tätigkeit des »Unterrichtsrates« (1864—1867), für die Reorganisation des Mittelschulwesens geschah, wird bei der Darstellung dieses zu erwähnen sein. Für das Volksschulwesen war es bedeutsam, dafs die Lehrerbildung auf zwei Jahre ausgedehnt wurde, von denen das erste der theoretischen, das zweite der praktischen Einführung in das Lehramt gewidmet sein sollte. Für die Fortbildung der Lehrer wurden Lehrerbibliotheken dringend empfohlen und Lehrerkonferenzen ins Leben gerufen. Den Lehrern wurde gestattet, nach neuen Methoden zu unterrichten, insbesondere empfahl man den Anschauungsunterricht, die Lautier- und Schreiblesemethode, die verbesserten Methoden des Rechnens, der Sprachlehre, des Zeichnens und Singens. Die Realien sollten nur im Anschlusse an die 1851 neu herausgegebenen Lehrbücher behandelt werden. Die geistliche Schulaufsicht blieb in Kraft, den Statthaltereien und Landesregierungen wurden Schulräte (die heutigen Landesschulinspektoren) zugewiesen. Die Rechte und Pflichten der Schulpatrone gingen auf die Gemeinden über. Die Zahl der Trivial-, Haupt- und unselbständigen Unterreal- oder Bürgerschulen betrug im Jahre 1867 bereits 14 970. Unter ihnen waren 6293 deutsche, 4656 slavische, 1021 italienische, 46 rumänische, 2 magyarische und 2952 gemischte.

Wiederholungsschulen gab es 12 242. Die Zahl der schulpflichtigen Kinder betrug 2 220 266. Von ihnen erhielten 1 682 107 regelmäfsigen Schulunterricht; die Wiederholungsschulen wurden von 651 896 Schülern und Schülerinnen im Alter von mehr als 12 Jahren besucht. Die Zahl der Lehrerbildungsanstalten war auf 65 gestiegen. Den Stand des Schulwesens in den Kronländern zeigt folgende Tabelle pro 1867.

B. Gegenwärtiger Stand des österreichischen Schulwesens. I. Volksschulwesen. Das gegenwärtige Volksschulwesen Österreichs basiert auf dem Reichsgesetze vom 25. Mai 1868. Es hat das Grund-

Kronland	Zahl der Schulen	Zahl der schulbesuchenden Kinder	Zahl der schulpflichtigen Kinder
Niederösterreich . . .	1249	190 499	188 886
Oberösterreich . . .	498	73 891	76 014
Salzburg	150	13 888	13 944
Steiermark	720	99 999	108 542
Kärnten	345	27 753	33 167
Krain	242	31 576	50 720
Küstenland	392	34 090	64 353
Tirol und Vorarlberg .	1981	108 524	103 720
Böhmen	3977	622 487	644 305
Mähren	1788	243 354	244 383
Schlesien	437	59 559	61 925
Galizien	2808	159 451	552 112
Bukowina	155	8 289	48 907
Dalmatien	228	8 797	29 288

gesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger sowie das Grundgesetz über die Reichsvertretung zur Voraussetzung und ergänzt sich durch das Gesetz über die Schulaufsicht.

Grundlegende Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes zeigen, daſs sie in einer Zeit entstanden sind, die das historisch Überkommene ebensowenig zu würdigen verstand als die Faktoren, welche das gesellschaftliche Leben im engsten wie im weitesten Kreise bedingen und gestalten, während sie andrerseits den Anordnungen einer zentralisierten Staatsgewalt einen unbegrenzten Einfluſs auf das Leben der Völker zuschrieb: Vorurteile von denen zwar auch die Gegenwart nicht frei ist, von denen sie sich aber dank ihrer historischen und sozialen Einsicht zu befreien begonnen hat. Das Gesetz regelt in 78 Paragraphen: Zweck und Einrichtung der Schulen, Schulbesuch, Lehrerbildung und Befähigung zum Lehramte, Fortbildung und Rechtsverhältnisse der Lehrer, Errichtung der Schulen, Aufwand des Volksschulwesens und Beschreibung desselben, endlich die Privatlehranstalten.

Als seine wichtigsten Anordnungen können unter Berücksichtigung der später ergangenen Durchführungsvorschriften, Abänderungen und Ergänzungen folgende bezeichnet werden.

Die Volksschule hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen, deren Geistestätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen.

Jede Volksschule, zu deren Gründung oder Erhaltung der Staat, das Land oder die Ortsgemeinde die Kosten ganz oder teilweise beiträgt, ist eine öffentliche Anstalt und als solche der Jugend ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich.

Die in anderer Weise gegründeten und erhaltenen Volksschulen sind Privatanstalten. Die Lehrpläne für die Volksschulen sowie alles was zur inneren Ordnung derselben gehört, stellt der Minister für Kultus und Unterricht nach Einvernehmung oder auf Grund der Anträge der Landesschulbehörden fest.

Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchenbehörden (Vorstände der israelitischen Kultusgemeinden) besorgt und zunächst von ihnen überwacht.

Die dem Religionsunterrichte zuzuweisende Anzahl von Stunden bestimmt der Lehrplan. Die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Jahreskurse wird von den Kirchenbehörden festgestellt. Die Religionslehrer, die Kirchenbehörden und Religionsgenossenschaften haben den Schulgesetzen und den innerhalb derselben erlassenen Anordnungen der Schulbehörden nachzukommen. Die Verfügungen der Kirchenbehörden über den Religionsunterricht und die religiösen Übungen sind dem Leiter der Schule durch die Bezirksschulaufsicht zu verkünden. Verfügungen, welche mit der allgemeinen Schulordnung unvereinbar sind, wird die Verkündigung versagt. An jenen Orten, wo kein Geistlicher vorhanden ist, welcher den Religionsunterricht regelmäſsig zu erteilen vermag, kann der Lehrer mit Zustimmung der Kirchenbehörde verhalten werden, bei diesem Unterrichte für die seiner Konfession angehörigen Kinder in Gemäſsheit der durch die Schulbehörden erlassenen Anordnungen mitzuwirken. Falls eine Kirche oder Religionsgesellschaft die Besorgung des Religionsunterrichtes unterläſst, hat die Landesschulbehörde nach Einvernehmung der Beteiligten die erforderliche Verfügung zu treffen.

Über die Unterrichtssprache und über die Unterweisung in einer zweiten Landessprache entscheidet nach Anhörung der-

jenigen, welche die Schule erhalten, innerhalb der durch die Gesetze gezogenen Grenzen die Landesschulbehörde. Die Zahl der Lehrkräfte von jeder Schule richtet sich nach der Schülerzahl. Erreicht diese bei ganztägigem Unterrichte in drei aufeinander folgenden Jahren im Durchschnitte 80, so muſs unbedingt für eine zweite Lehrkraft, und steigt diese Zahl auf 160, für eine dritte gesorgt und nach diesem Verhältnisse die Zahl der Lehrer noch weiter vermehrt werden. Bei halbtägigem Unterrichte sind auf eine Lehrkraft 100 Schüler zu rechnen.

Der Landesgesetzgebung bleibt es vorbehalten, die Maximalanzahl der einem Lehrer zuzuweisenden Schüler herabzusetzen.

Die Bürgerschule hat eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung, namentlich mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gewerbetreibenden und der Landwirte zu gewähren. Dieselbe vermittelt auch die Vorbildung für Lehrerbildungsanstalten und für jene Fachschulen, welche eine Mittelschulvorbildung nicht voraussetzen.

Die Lehrgegenstände sind: Religion; Unterrichtssprache in Verbindung mit Geschäftsaufsätzen; Geographie und Geschichte mit besonderer Rücksicht auf das Vaterland und dessen Verfassung; Naturgeschichte; Naturlehre; Rechnen in Verbindung mit einfacher Buchführung; Geometrie und geometrisches Zeichnen; Freihandzeichnen; Schönschreiben; Gesang; ferner: weibliche Handarbeiten für Mädchen, Turnen für Knaben obligat, für Mädchen nicht obligat. An den nichtdeutschen Bürgerschulen soll die Gelegenheit zur Erlernung der deutschen Sprache geboten werden. Mit Genehmigung der Landesschulbehörde kann an der Bürgerschule auch ein nicht obligatorischer Unterricht in anderen lebenden Sprachen, im Klavier- und Violinspiel erteilt werden.

Die Bürgerschule besteht aus drei Klassen, welche sich an den fünften Jahreskurs der allgemeinen Volksschule anschlieſsen. Seit 1902 sind an manchen Orten in den Bürgerschulen auch »Einjährige Lehrkurse für Absolventen der Bürgerschule« angegliedert. Denjenigen, welche die Schule erhalten, bleibt es überlassen, die Bürgerschule mit einer allgemeinen Volksschule unter einem gemeinsamen Leiter zu verbinden. In diesem Falle führt sie den Namen »Allgemeine Volks- und Bürgerschule«.

Bei Feststellung des Lehrplanes der Bürgerschule ist auf die speziellen Bedürfnisse des Schulortes und Bezirkes Rücksicht zu nehmen. In der Bürgerschule muſs durchgängig die Trennung der Geschlechter eintreten. Die Lehrerkonferenz erstattet die Vorschläge für die Wahl aus den für zulässig erklärten Lehr- und Lesebüchern an die Landesschulbehörde, auch kann dieselbe Anträge auf Einführung neuer Lehr- und Lesebücher stellen. Der verantwortliche Leiter der Schule führt den Titel »Direktor«. Die Zahl der Lehrkräfte beträgt mit Ausschluſs des Direktors und der Religionslehrer mindestens drei. Sie unterrichten nach dem Fachlehrersysteme.

Die Eltern oder deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.

Die Schulpflicht beginnt mit dem vollendeten sechsten und dauert bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre. Der Austritt aus der Schule darf aber nur erfolgen, wenn die Schüler die für die Volksschule vorgeschriebenen notwendigsten Kenntnisse, als: Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen besitzen.

An den allgemeinen Volksschulen werden kraft des Gesetzes vom 2. Mai 1883 nach vollendetem sechsjährigen Schulbesuche den Kindern auf dem Lande und den Kindern der unbemittelten Volksklassen in Städten und Märkten über Ansuchen ihrer Eltern oder deren Stellvertreter aus rücksichtswürdigen Gründen Erleichterungen in Bezug auf das Maſs des regelmäſsigen Schulbesuches zugestanden. Dieselben bestehen in der Einschränkung des Unterrichts auf einen Teil des Jahres oder auf halbtägigen Unterricht oder auf einzelne Wochentage. Diese Erleichterungen werden auch Kindern ganzer Schulgemeinden auf dem Lande gewährt, wenn die Vertretungen der sämtlichen eingeschulten Gemeinden auf Grund von Gemeindeausschuſs-Beschlüssen darum ansuchen. In diesem Falle kann der Lehrplan so eingerichtet werden, daſs der abgekürzte Unterricht den Kindern in beson-

deren, von den übrigen Schülern getrennten Abteilungen mindestens bis zur Vollendung des vierzehnten Lebensjahres erteilt wird. Am Schlusse des Schuljahres kann Schülern, welche das vierzehnte Lebensjahr zwar noch nicht zurückgelegt haben, dasselbe aber im nächsten halben Jahre vollenden und welche die Gegenstände der Volksschule vollständig innehaben, aus erheblichen Gründen von der Bezirksschulaufsicht die Entlassung bewilligt werden.

Rechtsverhältnisse der Lehrer. Der Dienst an öffentlichen Schulen ist ein öffentliches Amt und für alle Staatsbürger gleichmäfsig zugänglich, welche ihre Befähigung hiezu in gesetzlicher Weise nachgewiesen haben. Als verantwortliche Schulleiter können nur solche Lehrpersonen bestellt werden, welche auch die Befähigung zum Religionsunterrichte jenes Glaubensbekenntnisses nachweisen, welchem die Mehrzahl der Schüler der betreffenden Schule nach dem Durchschnitte der vorausgegangenen fünf Schuljahre angehört. Bei der Ermittlung dieses Durchschnittes werden alle evangelischen Schüler als einer und derselben Konfession angehörig betrachtet. Es ist Pflicht der Schulleitung, an der Überwachung der Schuljugend bei den ordnungsmäfsig festgesetzten religiösen Übungen durch Lehrer des betreffenden Glaubensbekenntnisses sich zu beteiligen. Vom Lehramte sind diejenigen ausgeschlossen, welche infolge einer strafgerichtlichen Verurteilung von der Wählbarkeit in die Gemeindevertretung ausgeschlossen sind.

Die provisorische oder zeitweilige Besetzung erledigter Dienststellen an Volksschulen kommt der Bezirksschulaufsicht, bei Lehrerbildungsanstalten und den damit in Verbindung stehenden Übungsschulen der Landesschulbehörde zu.

Die definitive Anstellung der Direktoren, Lehrer und Unterlehrer an öffentlichen Volksschulen erfolgt unter Mitwirkung derjenigen, welche die Schule erhalten, von der Landesschulbehörde. Diese Mitwirkung besteht entweder in der Ausübung des Vorschlags- oder in der des Präsentations- (Ernennungs-) Rechtes. Die näheren Bestimmungen hierüber sowie über die Vorrückung aus einer niederen in eine höhere Gehaltsstufe sind durch die Landesgesetzgebung festgestellt. Dem Präsentierten, welcher den im § 48 gestellten Anforderungen entspricht, kann die Anstellung nur dann verweigert werden, wenn demselben erhebliche sittliche Gebrechen oder Handlungen solcher Art zur Last fallen, dafs wegen derselben die Entlassung eines schon angestellten Lehrers ausgesprochen werden könnte.

Das Mafs der Lehrverpflichtung richtet sich nach dem Bedürfnisse der Schule. Eine Mehrleistung über 30 wöchentliche Unterrichtsstunden mufs besonders entlohnt werden.

Welche Nebenbeschäftigungen mit dem Lehramte unvereinbar seien, bestimmt die Landesgesetzgebung.

Pflichtwidriges Verhalten des Lehrpersonals in der Schule und ein das Ansehen des Lehrstandes oder die Wirksamkeit als Erzieher und Lehrer schädigendes Verhalten desselben aufserhalb der Schule zieht die Anwendung von Disziplinarmitteln nach sich, welche unabhängig von einer etwaigen strafrechtlichen Verfolgung eintreten. Das Nähere hierüber bestimmt die Landesgesetzgebung, wobei als Grundsatz gilt, dafs die Dienstesentlassung und Entfernung vom Schulfache gegen Direktoren sowie gegen definitiv angestellte Lehrer und Unterlehrer nur auf Grund eines vorausgegangenen ordnungsmäfsigen Disziplinarverfahrens stattfinden kann.

Die Regelung des gesetzlichen Diensteinkommens und der Art des Bezuges hat durch die Landesgesetzgebung zu erfolgen, wofür folgende Grundsätze gelten: 1. Die Minimalbezüge, unter welche keine Schulgemeinde herabgehen darf, sollen so bemessen sein, dafs Lehrer und Unterlehrer frei von hemmenden Nebengeschäften ihre ganze Kraft dem Berufe widmen und erstere auch eine Familie den örtlichen Verhältnissen gemäfs erhalten können. 2. Die Lehrer haben ihr Diensteinkommen unmittelbar von der Schulbehörde zu erhalten. 3. Über die rechtzeitige und befriedigende Verabfolgung der Lehrerbezüge wachen und entscheiden die Schulbehörden.

Sämtliche definitiv angestellten Lehrer und mit dem Lehrbefähigungszeugnisse versehenen Unterlehrer sowie die Witwen und Waisen derselben sind pensionsberechtigt und in dieser Beziehung im allgemeinen nach den für Staatsbeamte geltenden Normen

zu behandeln, wobei auch jene Zeit anrechenbar ist, welche jemand nach zurückgelegter Lehrbefähigungsprüfung in provisorischer Anstellung an einer öffentlichen Schule zugebracht hat.

Zur Deckung der Pensionsauslagen sind in den Königreichen und Ländern unter Mitwirkung der Lehrer, der Gemeinden und des Landes sowie durch Zuweisung geeigneter Zuflüsse Pensionsfonds errichtet, deren Verwaltung der Landesschulbehörde zusteht. Gemeinden, welche für die Pensionierung der Lehrer in entsprechender Weise selbständig Sorge tragen, sind von der Verpflichtung, an dem gemeinschaftlichen Pensionsfonds teilzunehmen, befreit. Die näheren Bestimmungen sind durch die Landesgesetzgebung festgestellt.

Die aus Staatsmitteln besoldeten Lehrer und deren Angehörige erhalten aus denselben auch die entsprechenden Versorgungsgebühren.

Errichtung der Schulen. Die Verpflichtung zur Errichtung der Schulen regelt die Landesgesetzgebung mit Festhaltung des Grundsatzes, daſs eine Schule unter allen Umständen überall zu errichten sei, wo sich im Umkreise einer Stunde und nach einem fünfjährigen Durchschnitte mehr als 40 Kinder vorfinden, welche eine über vier Kilometer entfernte Schule besuchen müssen. Ebenso kommt es der Landesgesetzgebung zu, in Betreff der Errichtung der für das Land notwendigen Schulen und Erziehungsanstalten für nicht vollsinnige, ferner von solchen für sittlich verwahrloste Kinder die geeigneten Anordnungen zu treffen.

Für Kinder, welche in Fabriken oder gröſseren Gewerbsunternehmungen beschäftigt werden und dadurch an dem Unterrichte in der Gemeindeschule teilzunehmen verhindert sind, haben die Fabriksinhaber nach den über die Einrichtung öffentlicher Schulen bestehenden Normen entweder allein oder in Verbindung mit anderen Fabriksherren selbständige Schulen zu errichten.

Wo und mit welchen Mitteln Bürgerschulen zu errichten seien, stellt die Landesgesetzgebung fest.

Aufwand des Volksschulwesens und Bestreitung desselben. Für die notwendigen Volksschulen sorgt zunächst die Ortsgemeinde unter Aufrechthaltung zu Recht bestehender Verbindlichkeiten und Leistungen dritter Personen oder Korporationen. Inwieferne die Bezirke daran teilnehmen, bestimmt die Landesgesetzgebung.

Jede Schule soll die erforderlichen, den Bedürfnissen des Unterrichtes und der Gesundheitspflege entsprechend eingerichteten Schullokalitäten besitzen. Die Herstellung, Erhaltung, Einrichtung, Miete und Beheizung der Schullokalitäten sowie die Herstellung der Lehrerwohnungen regeln besondere Landesgesetze. Bei jeder Schule ist auch ein Turnplatz, in Landgemeinden nach Tunlichkeit ein Garten für den Lehrer und eine Anlage für landwirtschaftliche Versuchszwecke zu beschaffen. Die Beitragspflicht hiefür sowie für Lehrmittel und sonstige Unterrichtserfordernisse ist, soweit dafür nicht anderweitig gesorgt ist, durch die Landesgesetzgebung zu regeln.

Es bleibt der Landesgesetzgebung anheimgestellt, zur Deckung des Dotationsaufwandes für die öffentlichen Volksschulen, soweit nicht einzelnen derselben besondere Zuflüsse gewidmet sind oder gewidmet werden, eigene Landes- oder Bezirksfonds zu bilden.

Soweit die Mittel der Ortsgemeinden (beziehungsweise der Bezirke) für die Bedürfnisse des Volksschulwesens nicht ausreichen, hat dieselben das Land zu bestreiten.

Von den Privatlehranstalten. Die Errichtung von Privatbildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen ist unter folgenden Bedingungen zulässig: 1. Statut und Lehrplan sowie jede Änderung derselben bedürfen der Genehmigung des Ministers für Kultus und Unterricht. 2. Als Direktoren und Lehrer (Lehrerinnen) können nur solche Personen Verwendung finden, die ihre volle Befähigung, die Lehramtszöglinge auszubilden, dargelegt haben. Hierfür ist mindestens der Nachweis eines Lehrbefähigungszeugnisses für Bürgerschulen und einer dreijährigen praktischen Verwendung im Schuldienste erforderlich. Ausnahmen kann der Minister für Kultus und Unterricht in Fällen bewilligen, wo eine entsprechende Lehrbefähigung in anderer Weise vollkommen nachgewiesen ist. Unter denselben Bedingungen ist die Errichtung von Lehrerseminarien, in denen die Zöglinge des Lehramts nebst dem Unterrichte zu-

gleich Wohnung und Verpflegung erhalten, gestattet.

Privatbildungsanstalten und Seminare können vom Minister für Kultus und Unterricht das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse (Öffentlichkeitsrecht) unter der weiteren Bedingung erhalten, daſs der Lehrplan nicht wesentlich von dem der staatlichen Lehrerbildungsanstalten abweiche, daſs bei Ernennung des Direktors und der Lehrer die Bestätigung der Landesschulbehörde eingeholt und daſs die Schluſsprüfung unter der Leitung eines Abgeordneten der letzteren vorgenommen werde, ohne dessen Zustimmung ein Zeugnis der Reife nicht erteilt werden darf.

Die Errichtung von Privatlehranstalten, in welche schulpflichtige Kinder aufgenommen werden, dann die von Anstalten, in welchen solche Kinder auch Wohnung und Verpflegung finden (Erziehungsanstalten), ist unter folgenden Bedingungen gestattet: 1. Vorsteher und Lehrer haben jene Lehrbefähigung nachzuweisen, welche von Lehrern an öffentlichen Schulen gleicher Kategorie gefordert wird. Ausnahmen kann der Minister für Kultus und Unterricht in Fällen bewilligen, wo die erforderliche Lehrbefähigung in anderer Weise vollkommen nachgewiesen ist. 2. Das sittliche Verhalten der Vorsteher und Lehrer muſs unbeanstandet sein. 3. Der Lehrplan muſs mindestens den Anforderungen entsprechen, welche an eine öffentliche Schule gestellt werden. 4. Die Einrichtungen müssen derart sein, daſs für die Gesundheit der Kinder keine Nachteile zu befürchten sind. 5. Jeder Wechsel in dem Lehrpersonale, jede Änderung im Lehrplane und jede Veränderung des Lokals ist den Schulbehörden vor der Ausführung mitzuteilen. Zur Eröffnung solcher Anstalten bedarf es der Genehmigung der Landesschulbehörde, welche nicht versagt werden kann, sobald den vorstehend unter 1—4 angeführten Bedingungen Genüge geschehen ist.

Die Privatanstalten stehen unter staatlicher Aufsicht. Die Vorsteher derselben sind für deren ordnungsmäſsigen Zustand den Behörden verantwortlich.

Privatanstalten können vom Minister für Kultus und Unterricht das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse erhalten, wenn die Organisation und das Lehrziel jenen der öffentlichen Schule, welche die Privatlehranstalt ersetzen soll, entspricht. Wird durch eine solche Lehranstalt dem Bedürfnisse nach Schulen in einer Gemeinde Genüge geleistet, so kann diese von der Verpflichtung, eine neue Schule zu gründen, entbunden werden. Derartigen Privatanstalten wird das Öffentlichkeitsrecht entzogen, wenn sie den an die Volksschule gestellten Anforderungen nicht mehr entsprechen.

(S. Tab. S. 438 u. 439.)

Das Gehalt der an öffentlichen Volks- oder Bürgerschulen wirkenden Lehrkräfte ist durch Landesgesetze in verschiedenen Ausmaſsen fixiert. Als Beispiel seien im folgenden angeführt die Bezüge des Lehrpersonals an den öffentlichen Volks- und Bürgerschulen in Niederösterreich.

(S. Tab. S. 440.)

Nach je 5 seit Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung zurückgelegten Dienstjahren erhalten in Wien die Kategorien I—X sechs Dienstalterszulagen à 200 K., in den Landbezirken die Kategorie I à 200 K., die Kategorien II—VI à 100 K. In Wien haben die Kategorien I—IV, in den Landbezirken alle leitenden Lehrpersonen der Kategorien I—IV Anspruch auf Naturalwohnung, resp. auf Quartiergeld-Entschädigung; letztere beträgt in Wien für Kategorie I 1200 K., für Kategorie II 1000 K., für Kategorie III 1100 K., für Kategorie IV 900 K.; in den Landbezirken für Kategorie I, II, IV und Kategorie III in Ortsgemeinden unter 10000 Einwohnern 30% des mindesten Jahresgehaltes der Kategorie, dagegen beträgt dieselbe für Kategorie III in Ortsgemeinden mit mehr als 10000 und weniger als 15000 Einwohnern 500 K., in Ortsgemeinden mit mehr als 15000 Einwohnern 600 K. jährlich. Die übrigen Lehrpersonen beziehen in Wien Quartiergelder, und zwar. Kategorie V 1000 K., Kategorie VI 500 K., Kategorie VII 800 K., Kategorie VIII 500 K., Kategorie IX männliche Lehrpersonen 400 K., Kategorie X weibliche Lehrpersonen 240 K. In den Landbezirken beziehen die Bürgerschullehrer und Volksschullehrer Quartiergelder, deren Höhe nach der Einwohnerzahl und der Kategorie bemessen ist. In den Landbezirken beziehen die leitenden Lehrpersonen Funktionszulagen, und zwar an Volksschulen: für 1 Klasse 100 K.,

Zur Statistik der Allgemeinen Volksschulen und Bürgerschulen 1903/1904

a) Anzahl der Volksschulen und Gliederung nach Klassen

Verwaltungsgebiete	Öffentl. Volksschulen			Privat-Volksschulen	Gesamtzahl der Volksschulen	Von den öffentlichen allgemeinen Volksschulen hatten Klassen (Anzahl der Schulen)							
	Bürgerschulen	allgemeine Volksschulen	zusammen			1	2	3	4	5	6	7	8
Niederösterreich	173	[1])1 616	1 789	135	1 924	362	359	235	104	475	75	6	—
Oberösterreich	14	517	531	48	579	132	169	95	46	56	15	3	1
Salzburg	5	168	173	20	193	60	51	31	11	11	4	—	—
Steiermark	16	[2]) 867	883	60	943	201	232	147	112	129	37	9	—
Kärnten	8	[3]) 371	379	13	392	116	141	60	20	31	3	—	—
Krain	1	[4]) 379	380	21	401	195	96	35	38	11	1	1	2
Küstenland	11	[5]) 475	486	54	540	231	102	49	33	45	14	1	—
Tirol und Vorarlberg	4	[6])1 531	1 535	68	1 603	989	370	86	32	33	14	5	2
Böhmen	501	[7])5 264	5 765	223	5 988	1 064	1 623	949	557	965	95	11	—
Mähren	156	[8])2 484	2 640	68	2 708	866	775	347	173	272	49	2	—
Schlesien	24	547	571	48	619	220	147	64	34	71	9	2	—
Galizien	67	[9])4 255	4 322	234	4 556	2 824	966	32	262	117	54	—	—
Bukowina	—	392	392	20	412	82	100	62	62	40	46	—	—
Dalmatien	6	[10]) 405	411	23	434	248	106	36	15	—	—	—	—
Summe	986	19 271	20 257	1 035	21 292	7 590	5 237	2 228	1 499	2 256	416	40	5

b) Zahl der öffentlichen Volksschulen nach der Unterrichtssprache

Verwaltungsgebiete	Deutsch	Tschechoslawisch	Polnisch	Ruthenisch	Slowenisch	Italienisch	Serbokroatisch	Rumänisch	Magyarisch	Mehrsprachig
Niederösterreich	1 778	—	—	—	—	—	—	—	—	11
Oberösterreich	531	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Salzburg	173	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Steiermark	612	—	—	—	229	—	—	—	—	42
Kärnten	292	—	—	—	3	—	—	—	—	84
Krain	28	—	—	—	342	—	—	—	—	10
Küstenland	7	—	—	—	205	159	94	—	—	21
Tirol und Vorarlberg	995	—	—	—	—	523	—	—	—	17
Böhmen	2 417	3 348	—	—	—	—	—	—	—	—
Mähren	784	1 845	—	—	—	—	—	—	—	11
Schlesien	253	127	146	—	—	—	—	—	—	45
Galizien	27	—	2 209	2 086	—	—	—	—	—	—
Bukowina	47	—	1	153	—	—	—	128	3	60
Dalmatien	—	—	—	—	—	1	410	—	—	—
Summe	7 944	5 320	2 356	2 239	779	683	504	128	3	301

[1]) Aufserdem 7 Exposituren. — [2]) Aufserdem 3 Übungsschulen, 16 Exposituren und 5 Exkurrendoschulen. — [3]) Darunter 1 Notschule; aufserdem 7 Exposituren und 3 Exkurrendoschulen. — [4]) Darunter 34 Notschulen; aufserdem 15 Exkurrendoschulen. — [5]) Darunter 58 Notschulen; aufserdem 1 Expositur und 36 Exkurrendoschulen. — [6]) Darunter 22 Notschulen. — [7]) Darunter 135 (83 deutsche, 52 tschechoslawische) Exposituren. — [8]) Aufserdem 24 Expposituren und 1 Exkurrendoschule. — [9]) Darunter 23 Notschulen. — [10]) Darunter 9 Notschulen.

c) Zahl der Lehrer, der schulpflichtigen und schulbesuchenden Kinder 1903/1904

Verwaltungsgebiete	Gesamtzahl der Lehrkräfte an den öffentlichen Schulen	Darunter		Zahl der schulpflichtigen Kinder	Zahl der schulbesuchenden Kinder an den	
		Lehrer	Lehrerinnen		öffentlichen Schulen	Privatschulen
Niederösterreich . . .	12 254	7 594	4 660	456 140	428 383	17 405
Oberösterreich . . .	2 696	1 789	907	128 623	120 669	6 781
Salzburg	832	606	226	29 507	27 396	2 320
Steiermark	3 883	2 510	1 373	200 083	181 800	8 882
Kärnten	1 312	1 008	304	58 215	53 673	1 654
Krain	1 226	828	398	85 933	78 850	3 343
Küstenland	1 819	1 137	682	121 814	88 617	6 541
Tirol und Vorarlberg .	4 598	3 025	1 573	148 836	138 950	6 701
Böhmen	26 469	19 861	6 608	1 147 119	1 130 784	22 090
Mähren	10 227	7 466	2 761	400 970	386 849	7 876
Schlesien	2 329	1 757	572	114 596	105 072	8 332
Galizien . . , . . .	14 546	8 392	6 154	1 225 456	908 549	30 499
Bukowina	1 774	1 182	592	102 283	82 644	2 958
Dalmatien	1 129	773	356	55 830	48 289	2 748
Summe	85 094	57 928	27 166	4 275 605	3 779 525	128 130

d) Relativzahlen zum Volksschulwesen 1903/1904

Verwaltungsgebiete	Auf 100 km² kommen Volksschulen überhaupt	Auf 10 000 Bewohner kommen Volksschulen überhaupt	Auf eine Volksschule überhaupt kommen Schüler	Auf eine Lehrkraft an den öffentlichen Schulen kommen Schüler	Auf 100 schulpflichtige Kinder kommen Volksschulen besuchende Kinder
Niederösterreich . . .	9,7	5,9	231,7	35,0	97,7
Oberösterreich	4,8	7,0	220,1	44,4	99,1
Salzburg	2,7	9,6	154,0	32,9	100,7
Steiermark	4,2	6,8	202,2	46,8	95,2
Kärnten	3,8	10,6	141,4	40,9	95,0
Krain	4,0	7,8	202,5	63,5	94,5
Küstenland	6,8	6,9	176,2	48,7	78,1
Tirol und Vorarlberg .	5,5	15,9	90,9	30,2	99,9
Böhmen	11,5	9,2	192,5	42,7	100,5
Mähren	12,2	10,8	145,7	37,8	98,4
Schlesien	12,0	8,7	183,2	45,1	98,7
Galizien	5,8	6,0	206,1	62,5	76,6
Bukowina	3,9	5,5	207,8	46,6	83,7
Dalmatien	3,4	7,1	117,6	42,8	91,4
Summe	7,1	7,9	183,5	44,4	91,4

Im Schulbezirke Wien:			In den Schulbezirken außer Wien:	
Gehalts-Kategorie	Dienstcharakter	Gehalt (in Kronen)	Dienstcharakter	Gehalt (in Kronen)
I.	Bürgerschul-Direktoren	3400, 3200, 3000	Bürgerschul-Direktoren und -Lehrer 1. Klasse	2400, 2200, 2000
II.	Bürgerschul-Direktorinnen	3200, 3000, 2800	Bürgerschul-Direktorinnen und -Lehrerinnen 1. Klasse	2200, 2000, 1800
III.	Oberlehrer der allgemeinen Volksschule	3000, 2800, 2600	Volksschul-Oberlehrer und -Lehrer 1. Klasse	2200, 2000, 1800, 1600,
IV.	Oberlehrerinnen der allgemeinen Volksschule	2800, 2600, 2400	Volksschul-Oberlehrerinnen u. Lehrerinnen 1. Kl.	2000, 1800, 1600
V.	Bürgerschul-Lehrer 1. Klasse	2600, 2400, 2200	Bürgerschul-Lehrer und Lehrerinnen 2. Klasse	1600, 1400,
VI.	Bürgerschul-Lehrerinnen 1. Klasse	2400, 2200, 2000	Volksschul-Lehrer und Lehrerinnen 2. Klasse	1 200
VII.	Lehrer 1. Klasse der allgemeinen Volksschule	2200, 2000, 1800		
VIII.	Lehrerinnen 1. Klasse der allgemeinen Volksschule	2 000, 1 800		
IX.	Defin. Bürgerschul-Lehrer und Bürgerschul-Lehrerinnen 2. Klasse	1 800, 1 600	-	
X.	Defin. Volksschul-Lehrer und Volksschul-Lehrerinnen 2. Klasse	1 600, 1 400		
		Jahres-Remuneration (in Kronen)		Jahres-Remuneration (in Kronen)
	Provisorische Lehrer und Lehrerinnen 2. Klasse	1 200	Provisorische Lehrer und Lehrerinnen 2. Klasse	1 000
	Handarbeits-Lehrerinnen: pro wöchentl. Unterrichtsstunde	60	Handarbeits-Lehrerinnen an Bürgerschulen	40, 50*), 60*) pro wöchentl. Unterrichtsstunde
	Handarbeits-Lehrerinnen: nach 5 Dienstjahren	mindestens 14 und höchstens 18 wöchentl. Stunden: 1 200	Handarbeits-Lehrerinnen an Volksschulen	30, 40*), 50*) "
	" 10 "	1 440		
	" 15 "	1 600		
	" 25 "	1 700		

*) Erhöhung nach 10 Dienstjahren.

für 2 und 3 Klassen 200 K., für 4 und 5 Klassen 300 K., für 6—8 Klassen 400 K., für mehr Klassen 500 K.; an Bürgerschulen (selbständig oder mit Volksschulen vereint): bis zu 8 Klassen 400 K., für 9 und 10 Klassen 500 K., für 11 und 12 Klassen 600 K., für mehr als 12 Klassen 700 K.

II. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. In der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts besorgten die Ausbildung von Lehrern »Präparandenschulen«, welche um 1850 auf ein, später auf zwei Jahre ausgedehnt wurden. Die Grundlagen für die heute bestehende Lehrerbildung wurden durch das Reichsvolksschulgesetz (1869) gelegt und durch das Organisationsstatut vom 31. Juli 1886 in der heute gültigen Form ausgebaut. Die Anstalten gliedern sich nach dem Geschlechte ihrer Zöglinge in Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Beide bestehen in der Regel aus vier Jahrgängen und aus der Übungsschule, nach Umständen auch aus einer Vorbereitungsklasse; bei den Lehrerinnenbildungsanstalten können Kindergärten und besondere Lehrkurse zur Ausbildung von Arbeitslehrerinnen und Kindergärtnerinnen hinzutreten. Alle diese Teile zusammen bilden einen Schul-

organismus mit einheitlicher Leitung. Der Unterricht in den Vorbereitungsklassen und den Jahrgängen der Bildungsanstalten sowie in den besonderen Lehrkursen ist unentgeltlich. Hinsichtlich des Schuljahres, der Semester und der Ferien in sämtlichen Abteilungen der Bildungsanstalten mit Einschluſs der staatlichen Übungsschulen gelten die für Mittelschulen bestehenden Vorschriften.

Die Errichtung von Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten ist Sache des Staates und erfolgt auf Antrag der Landesschulbehörden durch den Unterrichtsminister, welchem in gleicher Weise die Genehmigung zur Errichtung der oben erwähnten Vorbereitungsklassen, Kindergärten und besonderen Lehrkurse zusteht. Die vom Staate errichteten und erhaltenen Anstalten sind öffentliche und den mit den erforderlichen Nachweisen versehenen Aufnahmsbewerbern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich. Die Errichtung von Privatbildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen ist unter folgenden Bedingungen zulässig: 1. Statut und Lehrplan sowie jede Änderung derselben bedürfen der Genehmigung des Unterrichtsministers. 2. Als Direktoren und Lehrer (Lehrerinnen) können nur solche Personen Verwendung finden, die ihre volle Befähigung, die Lehramtszöglinge auszubilden, dargelegt haben. Hierfür ist mindestens der Nachweis eines Lehrbefähigungszeugnisses für Bürgerschulen und einer dreijährigen praktischen Verwendung im Schuldienste erforderlich. Ausnahmen kann der Unterrichtsminister in Fällen bewilligen, wo eine entsprechende Lehrbefähigung in anderer Weise vollkommen nachgewiesen ist. Unter denselben Bedingungen ist die Errichtung von Anstalten, in denen die Zöglinge nebst dem Unterrichte zugleich Wohnung und Verpflegung erhalten, gestattet. Privatbildungsanstalten können vom Unterrichtsminister das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse an ihre Zöglinge (Öffentlichkeitsrecht) unter der weiteren Bedingung erhalten, daſs der Lehrplan nicht wesentlich von dem der staatlichen Lehrerbildungsanstalten abweiche, daſs bei Ernennung des Direktors und der Lehrer die Bestätigung der Landesschulbehörde eingeholt und daſs die Schluſsprüfung unter der Leitung eines Abgeordneten der letzteren vorgenommen werde, ohne dessen Zustimmung ein Zeugnis der Reife nicht erteilt werden darf. Die Privatanstalten stehen unter staatlicher Aufsicht. Die Vorsteher derselben sind für deren ordnungsmäſsigen Zustand den Behörden verantwortlich. Das Öffentlichkeitsrecht kann einer Privatanstalt wieder entzogen werden, sobald die Voraussetzungen entfallen, unter denen dasselbe erteilt wurde. Privatanstalten, an welchen die Gesetze nicht beobachtet oder moralische Gebrechen offenbar werden, sind auf Anordnung des Unterrichtsministers zu schlieſsen.

Die Unterrichtssprache wird, soweit das Landesgesetz nicht etwa anderes bestimmt, auf Vorschlag der Landesschulbehörde vom Unterrichtsminister festgesetzt. Wo es das Bedürfnis erheischt, soll den Zöglingen auch die Gelegenheit zur Ausbildung in einer zweiten Landessprache geboten werden, damit sie die Befähigung erlangen, eventuell auch in dieser zu lehren.

Über die Erhaltung und die Unterrichtssprache der Lehrer und Lehrerinnenbildungsanstalten Österreichs gibt folgende Tabelle nach dem Stande von 1906 Auskunft.

Zur Aufnahme in den ersten Jahrgang wird im Alter von 15 Jahren physische Tüchtigkeit, sittliche Unbescholtenheit und die entsprechende Vorbildung gefordert. Da die Schulpflicht mit vollendetem 14. Lebensjahre erlischt, so entsteht für die Aufnahmsbewerber der Lehrerbildungsanstalten eine einjährige schulfreie Zeit, die durch Altersdispensen bis zu 6 Monaten verkürzt oder durch Besuch von Vorbereitungsklassen fruchtbar verwendet werden kann. Aufnahmsbewerber, welche sich mit dem Maturitätszeugnis einer Mittelschule ausweisen werden, wenn sie das entsprechende Alter erreicht haben, ohne Aufnahmsprüfung als Zöglinge in den obersten Jahrgang zugelassen. Doch bestehen an einigen Lehrerbildungsanstalten auch einige Abiturientenkurse, welche die Frequentanten in einem Schuljahre mit den zur Ausübung des Lehrberufs notwendigen pädagogisch-didaktischen Kenntnissen ausstatten. Bei den am Schlusse des Schuljahrs stattfindenden Reifeprüfungen für Volksschulen haben sich diese Kandidaten der Prüfung nur aus jenen Fächern zu unterziehen, welche ihr Maturitätszeugnis nicht ausweist. Bei der Überproduktion

Verwaltungsgebiete	Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten										
	wurden erhalten durch					bestanden mit Unterrichtssprache					
	den Staat	das Land	Kommunen	geistliche Orden	andere Faktoren	deutscher	tschecho-slavischer	polnischer	italienischer	serb.-kroat.	mehrfacher
Niederösterreich	5	3	—	5	1	14	—	—	—	—	—
Oberösterreich	2	—	—	1	1	4	—	—	—	—	—
Salzburg	1	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—
Steiermark	3	1	—	3	—	7	—	—	—	—	—
Kärnten	1	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—
Krain	2	—	—	1	1	1	—	—	—	—	3
Küstenland	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Tirol und Vorarlberg	5	—	—	1	1	5	—	—	2	—	—
Böhmen	17	—	3	5	6	12	19	—	—	—	—
Mähren	7	—	2	1	1	5	6	—	—	—	1
Schlesien	4	—	—	1	1	4	1	—	—	—	1
Galizien	14	—	—	1	9	—	—	13	—	—	11
Bukowina	2	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Dalmatien	2	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—
	67	4	5	21	21	58	26	13	2	2	18

an Gymnasiasten und Realschülern und dem fast in allen Kronländern herrschenden Lehrermangel erfreuen sich die Abiturientenkurse eines starken Besuches und liefern durch ihr gründlicher und weiter vorgebildetes Schülermaterial einen neuen, schätzenswerten Einschlag in die Lehrerschaft, wenn auch die seminaristische Vorbildung des Lehrers zufolge ihres überwiegend nationalen Charakters im Hinblick auf die Volksschule, die Verwalterin des volkstümlichen Lehrgutes, als die erwünschtere und zweckmäſsigere bezeichnet werden muſs.

Zur folgenden Darstellung der inneren Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten sei bemerkt, daſs im Ministerium für Kultus und Unterricht gegenwärtig eine Umgestaltung der Lehrerbildung beraten wird, welche die Dauer der Bildungszeit von 4 auf 5 Jahre erhöhen und die allgemeine von der beruflichen Ausbildung trennen soll. Ein Hindernis für diese zeitgemäſsen Reformen bildet das Reichsvolksschulgesetz, das die Lehrerbildung auf 4 Jahre festsetzt und dabei wohl nur das Minimum im Auge hat, ohne jedoch dies ausdrücklich zu betonen. (Vergl. den Bericht über den II. Österr. Lehrerbildnertag hrsg. v. Max Schneider, Wien 1906.) Die an den Lehrerbildungsanstalten derzeit gelehrten Gegenstände und das Stundenausmaſs derselben weist folgende Tabelle.

Stundenübersicht

	I. Jahrg. Std	II. Jahrg. Std.	III. Jahrg. Std.	IV. Jahrg. Std.
Religion	2	2	2	2
Pädagogik mit praktischen Übungen	—	2	5	9
Unterrichtssprache	4	4	4	4
Geographie	2	2	2	1
Geschichte und vaterländische Verfassungslehre	2	2	2	1
Mathematik und geometrisches Zeichnen	4	3	2	2
Naturgeschichte	2	2	1	1
Naturlehre	2	2	2	1
Landwirtschaftslehre	—	—	2	2
Schönschreiben	1	—	—	—
Freihandzeichnen	2	2	2	1
Allgemeine Musiklehre und Gesang	1	1	—	—
Gesang	—	—	2	2
Violinspiel	2	2	1	1
Klavierspiel	2	2	—	—
Orgelspiel	—	—	2	2
Turnen	2	2	1	1
	28	28	30	30

Wo die Gelegenheit dazu vorhanden ist, werden die Zöglinge des IV. Jahrganges auch mit der Methode der Erziehung und des Unterrichts von taubstummen, blinden und schwachsinnigen Kindern praktisch

bekannt gemacht und in den Stand gesetzt, solche Kinder für die Aufnahme in die entsprechenden Bildungsanstalten vorzubereiten. Auch mit der Organisation von Kindergärten und von Erziehungsanstalten für sittlich verwahrloste Kinder sind die Zöglinge des letzten Jahrganges, wo sich die Gelegenheit dazu bietet, vertraut zu machen. Die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts ist an die Bewilligung der Landesschulbehörde gebunden.

Für den Unterricht im Schwimmen ist nach Tunlichkeit Vorsorge zu treffen. Die Einführung anderer nicht obligater Gegenstände bedarf der Genehmigung des Unterrichtsministeriums.

Für Lehrerinnenbildungsanstalten gilt folgende Stundenübersicht

Gegenstände	I. Jahrg.	II. Jahrg.	III. Jahrg.	IV. Jahrg.
Religion	2	2	2	2
Pädagogik mit praktischen Übungen	—	2	5—6	9
Unterrichtssprache	4	4	4	4
Geographie	2	2	2	1
Geschichte	2	2	2	1
Arithmetik u. geometrische Formenlehre	3	3	2	1
Naturgeschichte	2	2	1	1
Naturlehre	2	2	2	1
Schönschreiben	1	—	—	—
Freihandzeichnen	2	2	2	1
Allgemeine Musiklehre und Gesang	2	2	2	2
Weibliche Handarbeiten	2	2	2	2
Turnen	2	1	1	1
Summe	26	26	27—28	26

Als nicht obligate Gegenstände können an Lehrerinnenbildungsanstalten Klavierspiel und Violinspiel mit einer Gesamtzahl von höchstens je 6 wöchentlichen Stunden eingeführt werden. An jenen Anstalten, welche mit Kindergärten verbunden sind, können die Zöglinge die Befähigung als Kindergärtnerinnen erstreben. Sie erhalten dann im IV. Jahrgange im Wintersemester Unterricht im Formen und müssen den Turnunterricht besucht haben. Wo die örtlichen Verhältnisse es gestatten, soll den Zöglingen auch Gelegenheit gegeben werden, sich mit Gemüse- und Gartenbau vertraut zu machen und das Schwimmen zu erlernen.

Für den Unterricht in den Pflichtfächern gelten folgende Zielbestimmungen und methodische Weisungen.

In der Religion wird das Lehrziel von den kirchlichen Oberbehörden bestimmt und durch die Landesschulbehörde vorgezeichnet.

Dem Unterrichte in der Pädagogik ist als Ziel gesetzt: »Übersichtliche Kenntnis der Kräfte des Menschen und der Mittel zur Entwicklung und Ausbildung derselben; Kenntnis der Grundsätze des erziehenden Unterrichts überhaupt und der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschule insbesondere; Bekanntschaft mit den in den allgemeinen Volksschulen eingeführten Schulbüchern und mit einzelnen methodischen Schriften; Kenntnis des Wesentlichsten aus der Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der historischen Entwicklung der Volksschule; Kenntnis der für die Schulpraxis wichtigsten Vorschriften; die zum Eintritt in den Schuldienst ausreichende Geübtheit im praktischen Lehrverfahren.« Der Unterricht in Pädagogik beginnt bereits im 2. Jahrgange mit der allgemeinen Erziehungslehre, der psychologische Belehrungen vorausgeschickt werden. Im 3. Jahrgange werden im 1. Semester allgemeine Unterrichtslehre und ein Abriſs der Logik durchgenommen, im 2. Semester die spezielle Methodik des Elementarunterrichts, die man als besonderen Unterrichtsgegenstand zu lehren sich gewöhnt hat. Das ganze dritte Schuljahr hindurch hospitieren die Zöglinge in der Übungsschule und zwar im 1. Semester eine, im 2. zwei Stunden wöchentlich. Das Hospitieren beginnt in der untersten Klasse und wird durch alle Unterrichsstufen fortgeführt. Nach Tunlichkeit hat, besonders im Beginne, der ganze Jahrgang gleichzeitig zu hospitieren. Wöchentlich wird mit den Zöglingen eine Hospitierkonferenz abgehalten, welche von dem Direktor geleitet wird und an der die betreffenden Übungsschullehrer, der Lehrer der allgemeinen Unterrichtslehre und im zweiten Semester auch der Lehrer der speziellen Methodik der Elementarklasse teilzunehmen haben. In der ersten Zeit des Schuljahres erhalten die Zöglinge in dieser Konferenz die erforderlichen Belehrungen über den in der Hospitierstunde eingehaltenen Lehrgang

sowie über die übrigen Vorkommnisse in der Schulpraxis und werden zu genauen Beobachtungen und zur Notierung derselben angeleitet. Im weiteren Verlauf des Schuljahres sind die kurzgefafsten Stundenbilder, welche die Zöglinge über jede Hospitierstunde auszuarbeiten haben, die Grundlagen dieser Konferenzen. Im zweiten Semester werden die hospitierenden Zöglinge auch zur Mithilfe beim Unterrichte herangezogen. Der vierte Jahrgang bietet eine Geschichte der Erziehung und des Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung der österreichischen Volksschule. Zugleich werden die für die Schulpraxis in dem betreffenden Lande wichtigsten Vorschriften, insbesondere die Schul- und Unterrichtsordnung durchgenommen (2 Stunden wöchentlich).

Die Schulpraxis reiht sich zunächst der im III. Jahrgange behandelten speziellen Methodik der Elementarklasse, sodann dem im IV. Jahrgange bei den einzelnen Lehrgegenständen fortgeführten Unterricht in der speziellen Methodik an und wird das ganze Schuljahr hindurch vermittelt: a) durch vorbereitende Besprechungen: b) durch praktische Übungen der Zöglinge in der Übungsschule; c) durch nachfolgende Besprechungen.

In der vorbereitenden Besprechung wird unter Vorsitz des Direktors und unter Beteiligung des Lehrers der speziellen Methodik sowie der Übungsschullehrer der Plan für die praktischen Übungen, welche an den in der Übungsschule eingehaltenen Lehrgang anzuknüpfen sind, auf eine Woche festgesetzt. Hierbei ist die Einrichtung zu treffen, dafs gleichzeitig möglichst viele Zöglinge beschäftigt sind, und dafs während des Schuljahres jedem Zöglinge Gelegenheit geboten wird, auf verschiedenen Stufen und in allen Gegenständen sich praktisch zu üben. Die Vorbereitung der Zöglinge zu den praktischen Übungen hat nach Bedürfnis auch schriftlich zu geschehen.

Für die praktischen Übungen der Zöglinge im Religionsunterrichte ist innerhalb der für diesen Gegenstand bestimmten Stundenzahl vom Direktor im Einvernehmen mit dem Religionslehrer besondere Vorsorge zu treffen.

Die Lehrversuche der Zöglinge in den übrigen Unterrichtsgegenständen finden gruppenweise unter der Leitung der Übungsschullehrer statt, welche verpflichtet sind, am Schlusse derselben den Zöglingen ihre Wahrnehmungen und entsprechenden Bemerkungen mitzuteilen (3 Stunden wöchentlich).

In jeder Woche finden solche Lehrversuche als Probelektionen in Anwesenheit sämtlicher Zöglinge unter Leitung des betreffenden Lehrers der speziellen Methodik sowie des betreffenden Übungsschullehrers statt (2 Stunden wöchentlich).

Bei den praktischen Übungen, welche in allen Unterrichtsgegenständen der Übungsschule alljährlich vorzunehmen sind, ist als Grundsatz festzuhalten, dafs die Zahl derselben in der Unterrichtssprache und im Rechnen die Zahl der Lehrübungen in den übrigen Unterrichtsgegenständen weitaus überrage, und dafs die Zöglinge im gleichzeitigen Unterrichte mehrerer Schülerabteilungen ausreichend geübt werden.

Die Probelektionen bilden den Gegenstand einer am Schlusse der Woche abzuhaltenden eingehenden Besprechung, bei welcher die Zöglinge und die beteiligten Mitglieder des Lehrkörpers mitzuwirken haben. An diese Konferenz schliefst sich die Besprechung der wichtigsten Schulereignisse der verflossenen Woche zu dem Zwecke an, die Zöglinge in die Schulerziehung und Schulverwaltung praktisch einzuführen und sie mit dem Pflichtenkreis des Lehrers bekannt zu machen. (Für die vorbereitenden und nachfolgenden Besprechungen 2 Stunden wöchentlich.)

Wo es die Verhältnisse gestatten, sind von den Zöglingen unter Leitung der Lehrer auch andere Volksschulen des Ortes und der Umgegend zu besuchen.

Der Unterricht in der Landwirtschaftslehre, der im 3. und 4. Jahrgange durch 2 Stunden in der Woche immer mit Rücksich auf die Bodenverhältnisse des Landes erteilt wird, soll ein lebendiges und verständiges Interesse für landwirtschaftliche Fragen und Arbeiten, insbesondere für den Obst- und Gartenbau in den Zöglingen erwecken. Er wird darum mit praktischen Übungen im Schulgarten und Exkursionen verbunden, die in einer von Lehrstunden freien Zeit nach einem bestimmten Plane vorgenommen werden. Der Schönschreib-Unterricht sucht eine deutliche und gefällige

Handschrift, sowie Geübtheit im Schreiben mit der Kreide auf der Schultafel zu erreichen, der Unterricht im Freihandzeichnen berücksichtigt wohl allenthalben die Forderungen einer naturgemäſsen modernen Methodik, verfügt aber nur über 2 Wochenstunden im I. bis III. und über eine im IV. Jahrgange. Der Musikunterricht soll die Zöglinge befähigen, den Gesangsunterricht an Volksschulen zu erteilen, die Violine dabei sicher und korrekt zu gebrauchen, und den kirchlichen Volksgesang auf der Orgel zu begleiten. Der Klavierunterricht wird nur als Vorbereitung für das Orgelspiel betrieben. Der Unterricht im Turnen macht mit der geschichtlichen Entwicklung, dem Wesen und der pädagogischen Aufgabe des Volksschulturnens, mit dem Bau der Geräte und der Einrichtung von Turnstätten bekannt.

Die kurze Bildungsdauer und die Fülle von Gegenständen, welche in der Lehrerbildungsanstalt behandelt werden müssen, zwingen zu sehr energischen Reduktionen des Lehrstoffes, die in einzelnen Fächern, wie in der Mathematik, zur Ausscheidung wesentlicher Teile führt.

Die Stoffverteilung entbehrt zudem in einer Reihe von Gegenständen einer tieferen didaktischen Begründung und ist nur nach äuſserlichen Gesichtspunkten vorgenommen. Die Lehrpläne enthalten zwar vereinzelte fruchtbare Winke zum Lehrbetriebe, lassen aber eine organische Gliederung des Unterrichtsstoffes vermissen. Auch die Abschnitte über »Methode und Lehrbücher« (§ 49 des Organisationsstatuts) enthalten nur vereinzelte, zusammenhangslose Weisungen über didaktische Technik.

Die Lehrbücher bedürfen der Approbation des Unterrichtsministers. Die Wahl unter den approbierten Lehrbüchern steht den Lehrkörpern zu und ist jährlich der Landesschulbehörde rechtzeitig anzuzeigen. Die Lehrer sind verpflichtet, ihren Unterricht den eingeführten Lehrbüchern anzupassen und die Zöglinge zu einem richtigen Gebrauch derselben anzuleiten.

Das Lehrpersonal der Lehrerbildungsanstalten besteht aus dem Direktor, den Hauptlehrern (Hauptlehrerinnen), den Lehrern (Lehrerinnen) der Übungsschule und den erforderlichen Hilfslehrern (Hilfslehrerinnen). An jeder Lehrerinnenbildungsanstalt, mit welcher ein Kindergarten verbunden ist, kommt eine Kindergärtnerin, und an jeder, mit welcher ein Bildungskurs für Arbeitslehrerinnen vereinigt ist, eine Lehrerin für weibliche Handarbeiten hinzu. Alle diese Lehrkräfte werden an staatlichen Lehrerbildungsanstalten nach Einvernehmung der Landesschulbehörde vom Unterrichtsminister ernannt. Die Lehrer (Lehrerinnen) der Übungsschule sind verpflichtet, bei der Bildung der Zöglinge als Hilfslehrer mitzuwirken. Der Direktor ist zu 10, ein Hauptlehrer zu 20, die Lehrer der Übungsschule und jeder im Range gleichstehende Lehrer zu 25 Unterrichtsstunden wöchentlich verpflichtet.

Nach vollständiger Beendigung des Unterrichtskurses werden die Zöglinge einer unter dem Vorsitz eines Abgeordneten der Landesschulbehörde abzuhaltenden strengen Reife-Prüfung aus sämtlichen an der Lehrerbildungsanstalt gelehrten Gegenständen unterzogen und erhalten, wenn sie den vorschriftsmäſsigen Anforderungen entsprechen, ein Zeugnis der Reife.

Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen, praktischen und mündlichen Teile. Die schriftliche Prüfung besteht in Klausurarbeiten aus Pädagogik, Unterrichtssprache und Mathematik, die praktische in einem Probeauftritt in der Übungsschule; die mündliche Prüfung erstreckt sich auf sämtliche theoretische, obligatorische Lehrfächer der Anstalt innerhalb der durch den Lehrplan bestimmten Grenzen.

Eine Ausnahme von diesen Bestimmungen findet bei Prüfungskandidaten statt, welche das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums und einer Realschule erworben haben. Diese haben die Reifeprüfung nur aus jenen Gegenständen abzulegen, deren Kenntnis durch das Maturitätszeugnis nicht nachgewiesen ist.

Das Zeugnis der Reife befähigt zur provisorischen Anstellung als Lehrer II. Klasse an Volksschulen. Zur definitiven Anstellung berechtigt erst die Lehrbefähigungsprüfung für allgemeine Volksschulen, welche nach mindestens zweijähriger zufriedenstellender Verwendung im praktischen Schuldienste abgelegt werden kann.

Zur Vornahme der Lehrbefähigungsprüfungen werden an allen Orten, wo staatliche Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungs-

anstalten sind, Prüfungskommissionen eingesetzt, deren Mitglieder der Minister über Vorschlag der Landesschulbehörde aus dem Kreise der Direktoren und Lehrer der Lehrerbildungsanstalten, Schulinspektoren und bewährten Volksschullehrer auf drei Jahre ernennt. Die Prüfungen finden zweimal im Jahre statt und haben den Charakter einer praktischen Prüfung. Der Kandidat »hat den Nachweis zu liefern, daſs er mit den Grundsätzen der Volksschulerziehung, insbesondere mit den Grundsätzen der Schuldisziplin und Schulgesundheitspflege und mit methodischer Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschule vertraut ist, Erfahrung und Urteilsfähigkeit in Fragen der Erziehung und des Volksschuldienstes gewonnen hat und den Lehrstoff der allgemeinen Volksschule im groſsen und ganzen beherrscht, überhaupt, daſs er zur selbständigen Erziehungstätigkeit und Unterrichtserteilung an allgemeinen Volksschulen geeignet ist«. Die Prüfung erstreckt sich auf Pädagogik, insbesondere auf Methodik der obligaten Lehrgegenstände der allgemeinen Volksschulen, auf den Lehrstoff dieser Schulen und auf die Vorschriften für die Schulpraxis. Sie zerfällt in einen schriftlichen, in einen mündlichen Teil und in eine Lehrprobe. Die schriftliche Prüfung besteht aus der Verfassung eines Aufsatzes über ein pädagogisches Thema, aus der Lösung von drei Aufgaben aus dem Rechnen und aus der Beantwortung von drei Fragen aus den Realien. Für jede der drei Prüfungen sind höchstens vier Stunden Zeit zu verwenden. Ebensolange dauert die mündliche Prüfung für eine Abteilung von Kandidaten. Alle Kandidaten haben überdies über ihre Befähigung zur subsidiarischen Erteilung des Religionsunterrichts ihrer Konfession eine besondere mündliche Prüfung abzulegen. Eine Klassifikation der Leistungen in den einzelnen Fächern findet zwar in den Prüfungsprotokollen, aber nicht in den Zeugnissen statt. Letztere tragen nur die Beziehungen »mit Auszeichnung befähigt« oder »befähigt« oder »nicht befähigt«. Bei einer Reprobation muſs die Prüfung vor derselben Kommission und zwar in ihrem ganzen Umfange einschlieſslich der Religionsprüfung wiederholt werden. Die Wiederholung ist in der Regel nur einmal zulässig.

Um sich die Lehrbefähigung für Bürgerschulen zu erwerben, haben die Kandidaten die Lehrbefähigung für allgemeine Volksschulen und eine mindestens dreijährige befriedigende Verwendung an solchen nachzuweisen und sich aus allen Gegenständen einer der nachstehenden drei Gruppen der Prüfung zu unterziehen: a) Die sprachlich-historische Gruppe: Unterrichtssprache, Geographie und Geschichte. b) Die naturwissenschaftliche Fachgruppe: Naturgeschichte, Naturlehre, dazu als Ergänzung: Mathematik oder geometrisches Zeichnen. c) Die mathematisch-technische Fachgruppe; Mathematik, Freihandzeichnen und Schönschreiben, dazu als Ergänzung: Naturlehre oder geometrisches Zeichnen. Überdies ist Pädagogik Prüfungsgegenstand jeder Gruppe. Den Kandidaten der Gruppen b und c steht es frei, als Ergänzung statt der als Regel bezeichneten Fächer ein anderes Fach der dritten und zweiten Gruppe zu wählen, sowie die Prüfung aus beiden Ergänzungsfächern, aber nur in einem und demselben Prüfungstermine abzulegen. Der Ergänzungsgegenstand wird in betreff der Prüfungsanforderungen den übrigen Gegenständen der gewählten Fachgruppe gleichgehalten.

Bei der Lehrbefähigungsprüfung für Bürgerschulen hat der Kandidat den Nachweis zu liefern, »daſs er in den Gegenständen der von ihm gewählten Fachgruppe das der pädagogisch-didaktischen Aufgabe der Bürgerschule entsprechende Wissen und Können besitzt und in Fragen der Erziehung und des praktischen Volksschulunterrichts sicher zu urteilen fähig ist«.

In Pädagogik wird gefordert: »Kenntnis der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrem Zusammenhange mit der empirischen Psychologie und Logik. Übersichtliche Bekanntschaft mit der Geschichte der Pädagogik insbesondere der neueren Zeit und durch eigene Lektüre gewonnene Kenntnis einiger Hauptwerke der bedeutendsten Pädagogen aus der Zeit seit 1600. Eingehendere Kenntnis der historischen Entwicklung der österreichischen Volksschule und deren Aufgabe und Einrichtung in der Gegenwart. Vertrautheit mit der Schulpraxis, insbesondere mit der Schuldisziplin und Schulgesundheitspflege und mit der speziellen Methodik der Gegenstände der gewählten

Fachgruppe. Kenntnis empfehlenswerter Jugendschriften der betreffenden Gegenstände.« In den übrigen Unterrichtsgegenständen entspricht das Wissensausmafs das gefordert wird, ungefähr dem der obersten Klasse eines Gymnasiums oder einer Realschule. Aus der Pädagogik und aus jedem der Gegenstände der gewählten Fachgruppe ist eine schriftliche und eine mündliche Prüfung abzulegen. Die Lehrbefähigung für Bürgerschulen darf nicht zuerkannt werden, wenn der Kandidat bei der Lehrprobe eine geringere Note als »befriedigend« oder in mehr als einem Prüfungsgegenstande nur die Note »genügend« erhalten hat. Kandidaten, welche ein Lehrbefähigungszeugnis für Gymnasien und Realschulen besitzen, haben sich blofs einer Ergänzungsprüfung aus der Pädagogik und aus jenen Lehrfächern zu unterziehen, aus welchen sie die Lehrbefähigung für Mittelschulen nicht nachweisen, können aber erst nach einjähriger, zufriedenstellender Dienstleistung an Volksschulen definitiv angestellt werden.

Kandidaten, welche ein Lehrbefähigungszeugnis für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen besitzen, können sich behufs Erwerbung der Lehrbefähigung aus Landwirtschaft und aus einem technischen Fache für die mit Volksschulen verbundenen speziellen Lehrkurse, ferner zum nicht obligaten Unterrichte im Klavier- oder Violinspiel an Bürgerschulen, endlich zum Unterrichte blinder, taubstummer, schwachsinniger und verwahrloster Kinder speziellen Prüfungen unterziehen. Für die Erwerbung der speziellen Lehrbefähigung zum Unterrichte in der französischen und englischen Sprache an allen Lehranstalten im Gebiete der Volksschule (Bürgerschulen, speziellen Lehrkursen, Fortbildungskursen, Sprachschulen und Lehrerbildungsanstalten) wird gefordert, dafs der Kandidat die fremde Sprache mündlich und schriftlich richtig und geläufig gebrauchen kann.

Der Fortbildung der Lehrer dienen Schulzeitschriften, Lehrerbibliotheken, periodische Konferenzen und Fortbildungskurse. In jedem Schulbezirke ist eine Lehrerbibliothek anzulegen. Mit der Verwaltung derselben wird eine von der Bezirks-Lehrerkonferenz gewählte Kommission betraut.

In jedem Schulbezirke ist mindestens einmal jährlich unter der Leitung des Bezirksschulinspektors eine Lehrerkonferenz abzuhalten, an der sämtliche Lehrer der öffentlichen Volksschulen und Lehrerbildungs-Anstalten des Bezirkes teilzunehmen haben. Den Lehrern der Privatanstalten bleibt es freigestellt, sich daran zu beteiligen. Aufgabe dieser Konferenzen ist die Beratung und Besprechung über Gegenstände, welche das Schulwesen betreffen, insbesondere über die Lehrbücher der Volksschule, über die Methoden des Unterrichtes, Lehrmittel, Einführung neuer Lehr- und Lesebücher, Schulzucht u. dergl. m.

In jedem Lande finden nach je sechs Jahren Konferenzen von Abgeordneten der Bezirkskonferenzen unter dem Vorsitze eines Landesschulinspektors statt. (Landeskonferenzen.) Die Fortbildungskurse für Lehrer werden an den Lehrerbildungsanstalten, in der Regel zur Zeit der Herbstferien, abgehalten. Die Lehrer sind verpflichtet, einer Aufforderung von seiten der Landesschulbehörde, sich an den Fortbildungskursen zu beteiligen, Folge zu leisten.

Der Aus- und Fortbildung der Lehrerschaft dient auch die Lehrerakademie am Pädagogium in Wien. Sie gliedert sich a) in einjährige Ausbildungskurse für Hörer, welche zwar das Reifezeugnis für Volksschule besitzen und eine mindestens einjährige Praxis im Volksschuldienste, aber noch nicht die Lehrbefähigungsprüfung abgelegt haben (Gegenstände: Erziehungs- und Unterrichtslehre 2, Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände und praktische Übungen 6, Repetitorium des Wissens für die Volksschule 2 Stunden wöchentlich.) b) in zweijährige Kurse zur Heranbildung von Bürgerschullehrern (4 Stunden Pädagogik im I. Jahrgange und ebensoviele für Methodik mit Lehrübungen im II. Jahrgange; 8 bezw. 9 Stunden für die übrigen Gegenstände der gewählten Fachgruppe). c) in Fortbildungskurse von verschiedener Dauer. Die meisten Vorlesungen werden 1—3 Stunden in der Woche ein ganzes Schuljahr hindurch abgehalten. 1906/7 werden Vorträge abgehalten über: Deutsche Schulgrammatik und Wortlehre, das Zeitalter Ludwig XIV., Wirtschaftsgeschichte des Altertums, Geschichte des 19. Jahrhunderts, Geschichte Wiens, Encyklopädie der Staatswissenschaften, Heimat-

kunde, Grundzüge der astronom. Geographie, Grundlagen der Elektrotechnik, Anwendung der Differential- und Integralrechnung, Ausgewählte Kapitel aus der Algebra und Geometrie, Biologie der Pflanzen, Anatomie der Pflanzen, Mikroskopische Übungen auf dem Gebiete der Botanik, Pflanzenphysiologische Schulversuche, Theorie der Kunst und Allgemeine Kunstgeschichte, Wiener Musikgeschichte, Stenographie, Psychologische Zeit- und Streitfragen, Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts. Pädagogische Kunstbetrachtungen, Wille und Willensbildung, Psychologie und ihre Anwendung auf Erziehung und Unterricht.

In den Volks- und Bürgerschulkursen unterrichten die Haupt- und Übungsschullehrer des Landeslehrerseminars in Wien, in den Fortbildungskursen auch Professoren und Dozenten der Hochschulen Wiens, hervorragende Schulmänner und Fachgelehrte. Der Unterricht ist unentgeltlich, die Hörerzahl betrug 507, gröſstenteils aus Wien und Niederösterreich, die Kosten des Instituts tragen die Stadt und das Land gemeinsam.

III. Mittelschulen. a) Gymnasien. Das österreichische Gymnasium unserer Zeit hat im wesentlichen noch die Gestalt, welche ihm Franz Exner und Hermann Bonitz im Jahre 1849 durch den »Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich« zurechtlegten und die noch im Herbste desselben Jahres eingeführt wurde, worauf sie 1854 ihre definitive Sanktion erhielt. Hiernach wurde das Gymnasium durch Zusammenziehung der früher bestandenen Grammatik- und Humanitätsklassen sowie durch Einbeziehung des »philosophischen Studiums« achtklassig und in ein Unter- und Obergymnasium von je 4 Klassen gegliedert. Die deutsche Sprache wurde zu einem selbständigen Lehrfache erhoben, der griechische Unterricht neben dem lateinischen zu Ehren gebracht und das Lehrziel wie die Stundenzahl für die Mathematik bedeutend erhöht. Naturgeschichte und Naturlehre wurden ins Untergymnasium eingeführt, die Geographie nach den Forderungen neuerer Methodik gestaltet. Logik und Psychologie blieb als Rest des alten philosophischen Studiums, wenn auch im beschränkten Umfange, bestehen. Zeichnen, Musik und Gymnastik blieben anfangs noch unberücksichtigt. Eine Reihe von Fächern wie Geschichte, Physik, Naturgeschichte bieten denselben Lehrstoff in engerer und elementarer Form im Untergymnasium und in erweiterter, der Wissenschaft näher kommender Form, im Obergymnasium. Die Lehrpläne und Instruktionen, die 1884 und 1900 in Neubearbeitung erschienen, haben an den wesentlichen Bestimmungen nichts geändert. Der Zweck des Gymnasiums ist hiernach »1. eine höhere allgemeine Bildung unter wesentlicher Benutzung der alten klassischen Sprachen und ihrer Literatur zu gewähren und 2. hierdurch zugleich für das Universitätsstudium vorzubereiten«.

Eine Konzentration nach der Seite der sprachlich-geschichtlichen oder nach der Richtung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen wird ausdrücklich abgelehnt und auch auf eine höhere Synthese beider Gruppen im Rahmen eines organisch gegliederten Lehrplansystems verzichtet. Die Vorbemerkungen zum Organisations-Entwurf suchen diese Unterlassung mit folgenden Gründen zu rechtfertigen: »Als den Gegenstand, in welchem an Gymnasien gleichsam der Schwerpunkt des ganzen Unterrichts zu ruhen habe, hat man bekanntlich die klassischen Sprachen angesehen; die Durchführung jenes Gedankens wurde aber allerwärts immer schwieriger, je mehr Raum und selbständige Geltung die sogenannten Realien forderten und sich zu erobern verstanden, und sie ist gegenwärtig unmöglich. Mathematik und Naturwissenschaften lassen sich nicht ignorieren; sie gestatten auch nicht, daſs man die Kraft ihres Lebens zum leeren Schatten irgend einer anderen von ihnen wesentlich verschiedenen Disziplin mache. Der vorliegende Lehrplan verschmäht in dieser Beziehung jeden falschen Schein, sein Schwerpunkt liegt nicht in der klassischen Literatur, noch in dieser zusammen mit der vaterländischen, obwohl beiden Gegenständen ungefähr die Hälfte der gesamten Unterrichtszeit zugeteilt ist, sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsfächer aufeinander. Dieser nach allen Seiten nachzugehen und dabei die humanistischen Elemente, welche auch in den Naturwissenschaften in reicher Fülle vorhanden sind, überall mit Sorgfalt zu benutzen, scheint gegenwärtig die Aufgabe zu sein. Wenn sich hierdurch die

Schwierigkeiten gesteigert haben, so gibt es keine andere Beruhigung, als welche in dem Gedanken liegt, daſs sie nicht willkürlich erzeugt, sondern durch wohlbegründete Bedürfnisse der Zeit aufgenötigt, und daſs sie nicht unüberwindlich sind.«

Schon diese Ausführungen zeigen, wo der Hebel für eine wahre, innere Reform der österreichischen Gymnasien einzusetzen wäre. Sie hätte eine historische und sozialpädagogische Besinnung auf den Charakter und die Aufgabe der Gelehrtenschule zur Voraussetzung. (Vergl. Willmann, Didaktik II. 516. »Aus Hörsaal und Schulstube« S. 289 ff.) Die Lehrziele sind im Lehrplane folgendermaſsen bestimmt. (U. G. = Untergymnasium, O. G. = Obergymnasium.)

Lateinische Sprache: U. G.: Grammatische Kenntnis der lateinischen Sprache. Fertigkeit und Übung im Übersetzen eines leichten lateinischen Schriftstellers. — O. G.: Kenntnis der römischen Literatur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und in ihr des römischen Staatslebens. Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache uud dadurch mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt.

Griechische Sprache. U. G.: Grammatische Kenntnis der Formenlehre des attischen Dialekts nebst den notwendigsten und wesentlichsten Punkten der Syntax. — O. G.: Gründliche Lektüre des Bedeutendsten aus der griechischen Literatur, soweit es die dem Gegenstand zugemessene beschränkte Zeit zuläſst.

Deutsche Sprache als Unterrichtssprache. U. G.: Richtiges Lesen und Sprechen, gründliche Kenntnis der Formenlehre und Syntax; Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Sprache, Anfänge zur Bildung des Geschmackes durch Auswendiglernen von poetischen und prosaischen Stücken musterhafter Form, welche den Schülern erklärt sind. O. G.: Gewandtheit und stilistische Korrektheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache zum Ausdruck des allmählich sich erweiternden eigenen Gedankenkreises; historische Kenntnis der Bedeutendsten aus der deutschen Literatur, daraus sich entwickelnde Charakteristik der Hauptgattungen der prosaischen und poetischen Kunstformen. — Der Unterricht in der deutschen Sprache bezweckt demnach keineswegs bloſs eine sprachliche Ausbildung, sondern er soll auch eine reiche Fülle geist- und charakterbildenden Stoffes in klassischer oder mindestens tadelloser Form darbieten und zugleich auf den Unterricht in den anderen Lehrgegenständen belebend wirken, ihn verknüpfen und teilweise ergänzen.

Geographie und Geschichte: U. G.: Geographie: Die grundlegenden Anschauungen und Kenntnisse von der Gestalt und Gröſse der Erde und von den scheinbaren Bewegungen der Sonne zur Erklärung des Wechsels der Beleuchtung und Erwärmung. Übersichtliche Kenntnis der Erdoberfläche nach ihrer natürlichen Beschaffenheit, nach Bevölkerung und Staaten mit besonderer Berücksichtigung der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Geschichte: Sagen, die hervorragendsten geschichtlichen Personen und Begebenheiten, genauere Kenntnis der Hauptmomente der Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. Einprägung eines Grundstockes unentbehrlicher Jahreszahlen. Der Lehrstoff ist möglichst in Form von Erzählungen zu vermitteln. — O. G.: Kenntnis der Hauptbegebenheiten der Völkergeschichte in ihrem pragmatischen Zusammenhang und in ihrer Abhängigkeit von den natürlichen Verhältnissen, verbunden mit einer systematischen Darstellung der hervorragendsten Momente der Kulturgeschichte, insbesondere der geschichtlichen Entwicklung der Griechen und Römer und der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Mathematik: U. G.: Sicherheit im Zahlenrechnen, Durchführung desselben in praktischen Anwendungen. Kenntnis der geometrischen Gebilde, ihrer wichtigeren Eigenschaften und Beziehungen, hauptsächlich auf methodisch geleitete Anschauung gestützt. O. G.: Gründliche Kenntnis und Durchübung der elementaren Mathematik.

Naturgeschichte: U. G.: Bekanntschaft mit den wichtigsten Formen der organischen und unorganischen Welt, auf unmittelbare Beobachtung der Objekte gegründet; einige Geübtheit in der Erfassung übereinstimmender und unterscheidender Merkmale der Tier- und Pflanzenarten. O. G.: Systematische Übersicht der Tier- und Pflanzengruppen auf Grund der Kenntnis der notwendigsten Tatsachen aus ihrer

Morphologie, Anatomie und Physiologie; Kenntnis der Formen und Eigenschaften der wichtigsten Mineralien mit gelegentlichen Belehrungen über den Bau und die Entwicklung des Erdkörpers.

Physik: U. G.: Kenntnis der auffälligsten Naturerscheinungen auf Grund der Beobachtung und des Versuches. Anwendung dieser Kenntnisse zur Erklärung ähnlicher Erscheinungen und ihrer nächstliegenden praktischen Verwertung. O. G.: Verständnis der wichtigsten Naturerscheinungen und Naturgesetze, sowie Kenntnis der mathematischen Formulierung der Hauptgesetze.

Philosophische Propädeutik: Ergänzung der Erfahrungskenntnisse von der Aufsenwelt durch erfahrungsmäfsige Auffassung des Seelenlebens; zusammenhängende Kenntnis der allgemeinsten Gedankenformen als Abschlufs des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden strengeren wissenschaftlichen Unterrichtes.

Stundenübersicht

Lehrgegenstände	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2(3)	16(17)
Lateinische Sprache	8	8	6	6	6	6	5	5	50
Griechische Sprache	—	—	5	4	5	5	4	5	28
Deutsche Sprache als Unterrichtssprache	4	4	3	3	3	3	3	3	26
Geographie und Geschichte	3	4	3(4)	4	3	4	3	3	27(28)
Mathematik	3	3	3	3	4	3	3	2	24
Naturgeschichte	2	2	2 2. Sem.	—	2(3)	2	—	—	9(10)
Physik	—	—	2 1. Sem.	3	—	—	3	3	10
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Summe	22	23	24(25)	25	25(26)	25	25	25(26)	194(197)

Zu diesen Stunden treten ferner als nicht an allen Gymnasien obligat je vier Stunden Freihandzeichnen in I.—IV., je eine Stunde Schönschreiben in I., eventuell II., und je zwei Stunden Turnen in I.— VIII. — Als relativ obligate oder freie Gegenstände werden gelehrt: Die Landessprachen (vereinzelt auch obligat), die französische und englische Sprache, Freihandzeichnen in den oberen Klassen, Gesang, Stenographie.

b) Realgymnasien. Das Realgymnasium ist nur eine Abart des Untergymnasiums und soll gleichzeitig auf das Obergymnasium wie auf die Oberrealschule vorbereiten. Es unterscheidet sich im Lehrplan nur darin vom Untergymnasium, dafs in ihm das Freihandzeichnen obligat ist, in der 1. und 2. Klasse der deutschen Sprache weniger, dafür der Naturgeschichte mehr Stunden zugemessen sind, endlich dafs in der 3. und 4. Klasse jene Schüler, welche in die Oberrealschule übertreten wollen, statt im Griechischen, Unterricht im Französischen erhalten. Da aber dieser kaum $^1/_3$ des Unterrichtes im Latein ausmacht, hat sich das Realgymnasium als unfähig erwiesen, zum Übertritt in die Oberrealschule zu befähigen. Auch der Grund der hinausgeschobenen Entscheidung über die später zu verfolgenden Studien kommt kaum ernstlich in Betracht. Daher wurden seit 1878 die meisten staatlichen Realgymnasien in reine Gymnasien mit obligatem Zeichenunterricht verwandelt. Bedeutungsvoller sind die Versuche, an einzelnen österreichischen Gymnasien von der V. Klasse an das Französische als obligat zu erklären. (Vergl. Vrba in d. Zeitschr. österr. Mittelschule. XIX. Heft 3.) Gegenwärtig geben 8 Anstalten relativ obligaten Unterricht in einer modernen Fremdsprache. Vereinzelt geblieben ist die Einrichtung des Oberrealgymnasiums in Tetschen. Die 1. und 2. Klasse mit Lateinunterricht ist hier allen Schülern gemeinsam. Von der 3. bis zur 8. Klasse sind die Schüler der gymnasialen und der realistischen Richtung in allen Stunden vereinigt, die beide Schulen aufweisen, nur dafs die Realschüler in der 6. und 8. Klasse je

1 Stunde Mathematik, in der 7. 1 Stunde Physik als »Ergänzungsstunden« haben. Ebenso die Gymnasiasten in der 7. Klasse 1 Std. Chemie. Philosophische Propädeutik ist beiden Abteilungen gemeinsam.

Im allgemeinen zeigt das Gymnasium in Österreich einheitlichen Bau, wodurch es sich von der Realschule, noch mehr vom Gymnasium Deutschlands unterscheidet. Innerhalb desselben hat es die Unterrichtsverwaltung nicht an Ausgestaltung und Anpassung an die geänderten Zeitverhältnisse sowie an die Forderungen einer modernen Didaktik fehlen lassen. Die wichtigsten Verordnungen betrafen die Entlastung von Lehrstoff, Hebung der Lehrerbildung, Pflege des ästhetischen Moments, Turnen und Jugendspiele, Schulhygiene, Verbesserung der Lehrerstellung.

c) Realschulen. Die Realschulen kamen erst später als die Gymnasien zu gesicherten Grundlagen. Nach dem Organisationsstatut von 1851, »den gewerblichen Unterricht überhaupt und die Errichtung von Realschulen insbesondere betreffend«, sollten sie aus wenigstens 3 Jahrgängen bestehen, denen nach Bedürfnis noch weitere zum gewerblichen Unterricht angefügt werden konnten. Daneben konnten für Schüler, welche sich frühzeitig dem Gewerbe zuwenden wollten, auch Realschulen mit 2 Jahrgängen eingerichtet werden. Es ist leicht einzusehen, dafs sie in dieser Form weder für die allgemeine Bildung, noch für die gewerbliche Ausbildung Befriedigendes leisten konnten.

Da aber seit 1870 die Gesetzgebung über das Realschulwesen den Landtagen überlassen wurde, trat das Unterrichtsministerium an die 17 Vertretungskörper der einzelnen Königreiche und Länder mit einem Gesetzentwurf heran, der dann mit Änderungen angenommen, vom Kaiser sanktioniert und vom Unterrichtsministerium durch Lehrpläne ergänzt wurde. Der Lehrplan für Niederösterreich gilt seit 1879 als der normale. Im gleichen Jahre wurden »Instruktionen für den Unterricht an Realschulen« hinausgegeben, welche allgemeine Gültigkeit haben. Durch die Organisation von 1868 wurde der Realschule der Zweck gestellt: 1. Eine allgemeine Bildung mit besonderer Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen zu vermitteln und 2. als Vorbereitung für höhere Fachschulen (polytechnische Institute, Forst- und Bergakademien, Hochschule für Bodenkultur) zu dienen. Sie gliedert sich in Unter- und Oberrealschule, erstere mit 4, letztere mit 3 Jahrgängen. Den sprachlich-historischen Disziplinen wurden mehr Stunden zugewiesen, die modernen Kultursprachen als obligat erklärt und die Maturitätsprüfung als Bedingung für den Besuch der höheren technischen Studien neu eingeführt.

Der obligate Unterricht erstreckt sich auf Religion, Unterrichtssprache, eventuell eine zweite Landessprache, Französisch und Englisch oder Italienisch und Französisch, Geographie, Geschichte, Mathematik (Arithmetik, Algebra, Geometrie), darstellende Geometrie, Naturgeschichte, Physik, Chemie, geometrisches und Freihandzeichnen, Kalligraphie, Turnen, eventuell auf Grund von Landesgesetzen: formale Logik (in Mähren) und Elemente der Nationalökonomie (Kärnten). Als relativ obligate oder freie Gegenstände: an deutschen Realschulen die nichtdeutschen Landessprachen und an nichtdeutschen die deutsche Sprache, dann Modellieren, Stenographie, Gesang, analytische Chemie u. a.

Die Ministerialverordnung vom 23. April 1898 sagt, dafs die Erfahrungen seit 1879 »zwar das Lehrziel der Realschule, nämlich Vermittlung einer allgemeinen Bildung mit besonderer Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen, als richtig erprobt, aber auch erkennen lassen, dafs die humanistische Seite der Realschulbildung nicht jene unerläfslichen Erfolge, die man erwartet haben mochte, ergeben hat, und dafs die Klagen über Überbürdung der Schulen durch den in einzelnen Klassen und Gegenständen angehäuften Lehrstoff nicht unberechtigt seien.« Aus diesen Gründen wurde der bestehende Lehrplan einer Revision unterzogen und trägt gegenwärtig die in folgender Tabelle angegebene Gestalt. Die im folgenden Jahre neu aufgelegten Instruktionen bieten für die Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände wertvolle Ratschläge, wie sie insbesondere dem Anfänger im Lehramte willkommen sein müssen, da sie auf Grund eingehender Kenntnis der betreffenden Fachliteratur und reicher Erfahrung zusammengestellt sind.

Normallehrplan für Realschulen aus dem Jahre 1898

Gegenstände	Klassen							Summe
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	
Religion	2	2	2	2	2	2	1	13
Unterrichtssprache	4	4	4	4	3	3	4	26
Französisch	6	5	5	3	3	3	3	28
Englisch	—	—	—	—	3	3	3	9
Geographie	3	2	2	2	—	—	—	9
Geschichte	—	2	2	2	3	3	3	15
Mathematik	3	3	3	3	5	4	5	26
Naturgeschichte	2	2	—	} 3	2	2	3	11
Chemie	—	—	—	}	3	2	—	8
Physik	—	—	3	2	—	4	4	13
Geometrisches Zeichnen	1	2	2	3	3	3	2	16
Freihandzeichnen	4	4	4	4	3	2	3	24
Schreiben	1	1	—	—	—	—	—	2
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	14
Summe	28	29	29	30	32	33	33	214

Die mannigfachen Variationen, welche der Normallehrplan in den einzelnen Kronländern gefunden hat, zeigt folgende Tabelle (nach Frankfurter in Baumeisters Handbuch d. Erziehungs- und Unterrichtslehre I. Bd. 2. Abteilg., S. 280).

Lehrgegenstand	I	II	III	IV	V	VI	VII	Summe	Kronländer
Religion	2	2	2	—	—	—	—	8	Niederösterreich, Kärnten, Steiermark, Vorarlberg, Triest.
	2	2	2	2	1	1	1	11	Tirol, Schlesien, Krain, Dalmatien.
	2	2	2	2	2	2	2	14	Böhmen, Mähren, Galizien, Oberösterreich, Salzburg, Bukowina.
Deutsch (an den deutschen Anstalten Unterrichtssprache, an den nichtdeutschen zweite Landessprache oder Kultursprache).	5	4	4	3	3	3	3	25	Niederösterreich, Salzburg, Tirol.
	4	4	4	3	3	3	3	24	Schlesien, Bukowina, Mähren (deutsche Anstalten).
	6	4	4	3	3	3	3	26	Mähren (tschechische Anstalten).
	6	3	4	3	3	3	3	25	Böhmen (deutsche Anstalten).
	5	5	4	3	4	3	3	27	Böhmen (tschechische Anstalten).
	6	5	4	3	3	3	3	27	Triest (deutsche Anstalten).
	6	6	5	4	4	4	4	33	Galizien.
	4	3	4	3	3	3	3	23	Krain, Deutsch-Tirol, Kärnten, Steiermark, Oberösterreich, Vorarlberg.
Französisch	5	4	4	3	3	3	3	25	Niederösterreich, Mähren (deutsche Anstalten), Schlesien, Salzburg, Steiermark, Kärnten, Vorarlberg, Bukowina, Oberösterreich.
	—	4	4	3	3	3	—	17	Mähren (tschechische Anstalten).
	—	—	—	—	3	3	3	9	Tirol, Triest (italienische Anstalt).
	—	4	4	3	4	3	3	21	Böhmen (deutsche Anstalten).
	—	—	5	4	3	3	3	18	Krain, Triest (deutsche Anstalt).
	—	—	3	3	3	3	3	15	Görz.
	—	—	4	3	3	3	3	16	Galizien.
	—	—	5	3	4	3	3	18	Böhmen (tschechische Anstalten).
Englisch	—	—	—	—	3	3	3	9	Alle Länder aufser Böhmen und Mähren (tschechische Anstalten), Kärnten, Tirol, Görz, Galizien, Dalmatien.

Lehrgegenstand	I	II	III	IV	V	VI	VII	Summe	Kronländer
Italiensch (an den italienischen Anstalten Unterrichtssprache, an den anderen zweite Landessprache oder Kultursprache).	5	4	4	3	3	3	3	25	Deutsch-Tirol, Vorarlberg.
	—	—	—	—	3	3	3	9	Kärnten, Krain.
	4	3	4	4	3	3	3	24	Tirol (Roveredo).
	5	4	3	3	3	2	3	23	Dalmatien.
	3	3	3	3	3	3	3	21	Triest (deutsche Anstalt).
	4	3	3	3	3	3	3	22	Görz.
	4	4	4	3	3	3	3	24	Triest (italienische Anstalt).
Geschichte und Geographie.	3	4	4	4	4	4	4	27	Galizien.
	3	4	4	4	3	3	3	24	Alle übrigen Kronländer.
Mathematik	3	3	3	4	5	4	5	27	Bukowina, Salzburg, Krain.
	4	3	3	4	5	5	5	29	Böhmen (deutsche Anstalten).
	4	3	3	5	5	4	4	28	Galizien.
	4	4	3	4	5	5	5	30	Triest (italienische Anstalt).
	3	3	3	4	5	5	5	28	Alle übrigen Länder.
Naturgeschichte	3	3	—	—	3	2	3	14	Alle Länder aufser Böhmen und Bukowina.
	3	3	—	—	2	2	2	12	Böhmen.
	3	2	—	—	3	2	3	13	Bukowina.
Physik	—	—	4	2	—	4	4	14	Niederösterreich.
	—	—	3	3	—	4	4	14	Steiermark, Tirol (Rovereto), Krain.
	—	—	3	2	—	3	4	12	Galizien.
	—	—	3	3	—	3	4	13	Alle übrigen Länder.
Chemie	—	—	—	2	3	3	—	8	Bukowina.
	—	—	—	3	3	3	1	10	Schlesien.
	—	—	—	3	2	3	—	8	Görz.
	—	—	—	2	2	2	—	6	Galizien.
	—	—	—	3	3	3	—	9	Alle übrigen Länder.
Geometrisches Zeichnen	—	3	2	2	3	3	3	16	Galizien.
	—	3	3	3	3	3	3	18	Alle übrigen Kronländer.
Freihandzeichnen	6	4	4	4	4	3	2	27	Bukowina.
	6	4	4	4	4	2	3	27	Oberösterreich.
	6	4	4	4	4	2	2	26	Mähren.
	6	4	4	3	4	3	3	27	Görz.
	6	4	3	4	4	3	3	27	Dalmatien.
	4	4	4	3	3	3	3	24	Galizien.
	6	4	4	4	4	2	4	28	Niederösterreich, Böhmen, Vorarlberg.
	6	4	3	4	4	3	3	28	Schlesien, Salzburg, Krain, Tirol, Steiermark, Triest, Kärnten.
Landessprachen (aufser deutsch und italienisch): tschechisch	4	4	3	3	3	3	3	23	Böhmen, Mähren, (tschechische Anstalten). } Unterrichtssprache
polnisch	4	3	3	3	3	3	3	22	Galizien. } Unterrichtssprache
kroatisch	4	4	3	3	3	3	3	23	Dalmatien. } Unterrichtssprache
rumänisch	2	2	2	2	2	2	2	14	Bukowina (unobligat.) } als zweite oder dritte Landessprache.
ruthenisch	2	2	2	2	2	2	2	14	Bukowina (unobligat.) } als zweite oder dritte Landessprache.
slovenisch	4	4	2	2	3	3	3	21	Krain. } als zweite oder dritte Landessprache.
	4	3	3	3	3	3	3	21	Görz. } als zweite oder dritte Landessprache.
	2	2	2	2	2	—	—	8	Südsteiermark (relativ obligat.) Kärnten (unobligat.). } als zweite oder dritte Landessprache.
Formale Logik	—	—	—	—	—	—	2	2	Mähren.
Nationalökonomie	—	—	—	—	—	—	1	1	Kärnten.
Turnen	2	2	2	2	1	1	1	11	Krain, Dalmatien.
	in allen Abteilungen à 2 Std.							4	Tirol (Rovereto), Triest.
	2	2	2	2	2	2	2	14	In den übrigen Kronländern.
Kalligraphie	2	2	—	—	—	—	—	4	Böhmen (tschechische Anstalten).
	2	1	—	—	—	—	—	3	Böhmen (deutsche Anstalten).
	1	1	1	—	—	—	—	3	Tirol (Rovereto), Triest (ital. Anstalt).
	2	—	—	—	—	—	—	2	Galizien.
	1	1	—	—	—	—	—	2	Alle übrigen Kronländer.

d) **Mittelschulen für die weibliche Jugend.** Zu diesen zählen in Österreich Mädchenlyzeen und Mädchengymnasien. Den ersteren ist durch die Ministerialverordnung vom 12. Dezember 1900 eine einheitliche Gestalt verliehen worden. Ihr Zweck ist: 1. mit besonderer Berücksichtigung der modernen Sprachen und ihrer Literatur eine höhere, der weiblichen Eigenart entsprechende allgemeine Bildung zu gewähren, als die Volks- und Bürgerschule zu bieten vermag; 2. hierdurch zugleich für berufliche Ausbildung vorzubereiten.

Die vollständigen Lyzeen bestehen in der Regel aus 6 Klassen, deren jede einen Jahreskurs bildet. Nur diese Kategeorie von Schulen darf in Österreich den Namen Mädchenlyzeen führen. Mit Bewilligung der Landesschulbehörde können mit ihnen zum Zwecke beruflicher Ausbildung Fachkurse besonderer Art in Verbindung gebracht werden. Die Errichtung eines Mädchenlyzeums ist jedermann unter der Voraussetzung gestattet, dafs dessen Einrichtung nichts den allgemeinen Lehrzwecken dieser Anstalten Widersprechendes enthält. Statut und Lehrplan sowie deren Änderung bedürfen der Genehmigung der k. k. Schulbehörden. Direktoren (Direktorinnen) und Lehrer (Lehrerinnen) müssen österreichische Staatsbürger, in moralischer und politischer Hinsicht unbescholten und für derartige oder verwandte Anstalten (Mittelschulen) lehrbefähigt sein. Die wirklichen Lehrer (Lehrerinnen) führen den Titel Lyzeallehrer, ihre Zahl beträgt an einer normalen Anstalt aufser dem Direktor und Religionslehrer 7 bis 8. Ein Teil des Lehrkörpers hat aus weiblichen Lehrkräften zu bestehen.

Zur Aufnahme der Schülerinnen ist erforderlich: Das vollendete oder doch in in demselben Kalenderjahre zur Vollendung gelangende 10. Lebensjahr; weiters die erforderlichen Vorkenntnisse, welche in demselben Umfange wie bei der Aufnahme in eine Mittelschule nachzuweisen sind. Die Zahl der Schülerinnen einer Klasse soll in der Regel 40 nicht überschreiten. Im Bedarfsfalle sind Parallelklassen einzurichten. Als Schulgeld wird ein nach lokalen Verhältnissen bestimmter mäfsiger Betrag eingehoben. Zum Zwecke der Erreichung bestimmter Berechtigungen sind fakultative Reifeprüfungen unter Vorsitz eines Landesschulinspektors eingeführt. Der körperlichen Entwicklung der Schülerinnen ist nach dem oben zitierten Ministerialerlafs alle Aufmerksamkeit zu widmen, daher sind körperliche Übungen, besonders Jugendspiele, in reichem Mafse zu pflegen. In den letzten Jahrgängen finden unter Führung von Fachlehrern korporative Besuche von Museen, Fabriken, Wohlfahrtseinrichtungen statt, damit die Schülerinnen in das reale Leben eingeführt und mit den Erscheinungen und Aufgaben desselben vertraut werden.

Die obligaten Lehrgegenstände und die ihnen gewidmete Zeit zeigt folgende Stundenübersicht

Lehrgegenstände	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Summe
Religion	2	2	2	2	1(2)	1(2)	10(12)
Deutsche Sprache als Unterrichtssprache	5	4	4	4	4	4	25
Französische Sprache	5	5	5	4	4	4	27
Englische Sprache	—	—	—	3	4	4	11
Geographie	2	2 }	2 }	2 }	2 }	1 }	11
Geschichte	—	2 }	2 }	2 }	2 }	3 }	11
Arithmetik	3	3	2	2	2	3	15
Naturgeschichte	2	2	2	—	2	—	8
Naturlehre	—	—	2	3	2	2	9
Freihandzeichnen und Geometrische Anschauungslehre	3	3	3	3	2	3	17
Schönschreiben	2	1	—	—	—	—	3
Summe	24	24	24	25	25(26)	25(26)	147(149)

Als freie Gegenstände werden gelehrt: Gesang, Turnen, weibliche Handarbeiten, Stenographie, regelmäfsig in je 2 Stunden wöchentlich.

Die Lehrbefähigung für das Lehramt an Mädchenlyzeen wird durch eine Prüfung dargetan, zu deren Vornahme zunächst die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen berufen sind. Kandidatinnen müssen das 22. Lebensjahr vollendet haben. Das Zeugnis der Reife von einer Mittelschule, Lehrerinnenbildungsanstalt oder einem Mädchenlyzeum erworben haben und nachweisen, dafs sie sechs Semester an einer Universität darunter wenigstens 5 an einer philosophischen Fakultät zugebracht und während dieser Zeit ihre Fachstudien getrieben haben. Auch haben sie aufserdem Vorlesungen über Pädagogik und über ihre Unterrichtssprache auszuweisen. Die Prüfung umfafst wie jene der Mittelschulamtskandidaten drei Abteilungen: Die Hausarbeiten, die Klausurarbeiten, die mündliche Prüfung. Es gibt folgende Gruppen von Prüfungsgegenständen: a) Eine der modernen Sprachen: Französisch, Italienisch, Englisch, für gewisse Anstalten mit nichtdeutscher Unterrichtssprache auch Deutsch, in Verbindung mit Deutsch oder irgend einer Landesprache (Unterrichtssprache). b) Geographie und Geschichte. c) Mathematik, Naturgeschichte und Naturlehre. d) Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen. Das Zeugnis, dafs eine Examinandin die Prüfung vollständig bestanden hat, berechtigt sie zuerst, das Probejahr an einem Mädchenlyzeum zu bestehen, worauf sie als lehrbefähigt für Mädchenlyzeen gilt. —

Nach den eigenen Angaben der Anstalten gab es im Jahre 1907 in Österreich 45 Mädchenlyzeen mit 6884 Schülerinnen; 11 Mädchengymnasien mit 1682 Schülerinnen; 11 höhere Töchterschulen mit 1167 Schülerinnen. Alle diese Anstalten werden von Privaten, Vereinen, Orden, Gemeinden, einzelne auch von den Landesvertretungen erhalten oder doch regelmäfsig subventioniert.

e) Das Lehramt an Mittelschulen. Die wissenschaftliche Befähigung für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen wird durch eine Prüfung ermittelt, die in drei Abteilungen (Hausarbeiten — Klausurarbeiten — die mündliche Prüfung) zerfällt. Zu deren Vornahme ernennt das Ministerium für Kultus und Unterricht in verschiedenen Provinzhauptstädten Prüfungskommissionen. Sie werden zusammengesetzt aus Männern, welche die verschiedenen Hauptzweige des Gymnasial- und Realschulunterrichts nach seiner gegenwärtigen Organisation wissenschaftlich vertreten. Jedes Mitglied einer Prüfungskommission erhält seinen Auftrag auf ein Jahr, doch wird derselbe in der Regel erneuert.

Kandidaten müssen mindestens 7 Semester an einer Universität und hiervon wenigstens 5 in der philosophischen Fakultät als ordentliche Studierende zugebracht haben. Sie haben aufserdem Vorlesungen über Philosophie (insbesondere Psychologie) und Pädagogik (namentlich Geschichte derselben seit dem 16. Jahrhundert) über die Unterrichtssprache und über die deutsche Sprache auszuweisen. Das Realschul-Maturitätszeugnis (für Studien an der technischen Hochschule) samt dem Nachweise dreieinhalbjähriger Universitätsstudien an der philosophischen Fakultät als aufserordentlicher Hörer begründet für einen Kandidaten nur einen beschränkten Anspruch auf Zulassung zur Prüfung, nämlich blofs für das Lehramt an Realschulen und hier mit der Beschränkung auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer.

Bei Kandidaten für das Lehrfach der darstellenden Geometrie in Verbindung mit Mathematik und für das Lehrfach der Mathemathik und Physik können zwei Studienjahre, welche sie an einer technischen Fachschule als ordentliche Studierende mit regelmäfsigem Besuche in der Ingenieur-, Hochbau- und Maschinenbau-Fachschule oder in der allgemeinen Abteilung zugebracht haben, in die gesamte Studienzeit eingerechnet werden.

Das Bestehen der Prüfung aus einem Hauptfache befähigt zum Lehren der betreffenden Disziplin im ganzen Gymnasium und in der ganzen Realschule, dagegen das Bestehen der Prüfung aus einem Nebenfache zum Unterrichte blofs im Untergymnasium und in der Unterrealschule. Es existieren folgende Gruppen von Prüfungsgegenständen. a) Klassische Philologie, die lateinische und griechische Sprache als Hauptfächer, dazu die Unterrichtssprache als Nebenfach. b) Deutsche Sprache und eine andere Landes- (Unterrichts-) Sprache als Hauptfach, dazu Latein und Griechisch als

Nebenfächer. c) Geographie und Geschichte als Hauptfächer. d) Mathematik und Physik als Hauptfächer. e) Naturgeschichte als Hauptfach dazu Mathematik und Physik als Nebenfächer. f) Philosophie in Verbindung entweder mit Griechisch als Hauptfach und Latein als Nebenfach oder mit Mathematik als Hauptfach und Physik als Nebenfach. Mit Beschränkung auf Realschulen: Außer der Gruppe d noch folgende: g) Eine der modernen Sprachen: Französisch, Italienisch, Englisch (für gewisse Anstalten mit nichtdeutscher Unterrichtssprache auch Deutsch), in Verbindung mit Deutsch oder irgend einer Landes- (Unterrichts-) Sprache als Hauptfächer. h) Die englische Sprache als Hauptfach, dazu die französische Sprache und die deutsche und irgend eine Landessprache (Unterrichtssprache) als Nebenfächer. i) Mathematik als Hauptfach in Verbindung entweder mit darstellender Geometrie als Hauptfach oder mit geometrischem Zeichnen und mit Physik als Nebenfächern. k) Naturgeschichte und Chemie entweder als Hauptfächer miteinander verbunden oder eines von ihnen als Hauptfach in Verbindung mit 2 Nebenfächern (Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte und Geographie, beliebig kombiniert oder geometrisches Zeichnen mit Mathematik).

Nach bestandenem Examen hat jeder Kandidat sich ein Jahr lang an einem Gymnasium oder einer Realschule zur praktischen Ausbildung seiner Lehrfähigkeit beschäftigen zu lassen. Im ersten Semester wohnt er anfänglich dem Unterrichte des Professors, dem er zugewiesen ist, nach Ermessen des Direktors auch dem Unterrichte anderer Lehrer hospitierend bei, hierauf nimmt er unter Aufsicht des Professors, welchem er zugewiesen ist, am Unterrichte selbst teil und zwar in soviel Klassen als möglich. Im zweiten Semester der Probezeit kann ihm der Direktor den selbständigen Unterricht in einer Klasse übertragen. Nach Ablauf des Probejahrs erhält der Kandidat ein Zeugnis über seine Tätigkeit, das ihn erst zur Anstellung als ordentlichen Lehrer befähigt. Der erledigte Posten eines wirklichen Lehrers an den staatlichen Mittelschulen wird auf dem Wege der Konkursausschreibung besetzt, ein Vorgang der in der Regel auch bei den Landes- und Kommunalanstalten eingehalten wird. Die Ernennung der ordentlichen Lehrer an den staatlichen Mittelschulen erfolgt durch den Minister; der Direktor wird vom Kaiser ernannt. Die an anderen Mittelschulen von den Schulerhaltern ernannten Direktoren bedürfen der Bestätigung durch den Landesschulrat, welche aber nur bei Mangel eines gesetzlichen Erfordernisses versagt werden kann. Alle Hilfs- und Nebenlehrer bringt der Direktor in Vorschlag und der Landesschulrat nimmt bei Staatsmittelschulen die Ernennung bei anderen die Bestätigung vor.

Die erste Anstellung ist durch drei Jahre als provisorisch anzusehen; nach Beendigung dieser Zeit ist das Definitivum zu erwirken, worauf die Jahre des Provisoriums in die Dienstjahre eingerechnet werden.

Die Bezüge des Lehrpersonals an staatlichen Mittelschulen bis zum Jahre 1907 zeigt folgende Tabelle, bei der zu beachten ist, daß die Beförderung der wirklichen Lehrer in die VIII. und VII. Rangsklasse in der Regel nicht vor Erlangung der zweiten bezw. der vierten Quinquennalzulage stattfindet. Die Beförderung der Direktoren in die VI. Rangklasse geschieht nur in besonders berücksichtigungswürdigen Fällen und in der Regel nicht vor Erlangung der fünften Quinquennalzulage. Direktoren beziehen weiter eine Funktionszulage von jährlich 1000 K. und haben Anspruch auf ein Naturalquartier im Anstaltsgebäude oder auf ein nach den Lokalverhältnissen bemessenes Quartiergeld. Dagegen wird ihnen die Aktivitätszulage nur mit der Hälfte des ihrer Rangklasse entsprechenden Betrages erfolgt.

Eine Neuregelung der Bezüge der staatlichen Mittelschullehrer ist im Jahre 1907 eingetreten. Sie erhöhte die beiden ersten Dienstalterszulagen um je 100 K., die drei folgenden um je 200 K., die Aktivitätszulagen nach neu zusammengestellten Ortsklassengruppen bei der VI.—VIII. Rangsklasse um 15% bei der IX.—XI. Rangsklasse um 20%.

(S. Tab. S. 457.)

f) Statistische Nachweisungen zum Mittelschulwesen Österreichs.

(S. Tab. S. 457.)

IV. Hochschulen. Die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder haben 7 Universitäten und zwar in folgenden

Bezüge der staatlichen Mittelschullehrer bis April 1907

	Rangsklasse	Gehalt in Kronen nach 5, 10, 15, 20, 25 Dienstjahren.
Direktoren	VI. VII.	5400 4800 4200
Wirkliche Lehrer (Professoren)	VII. VIII. IX.	3600 3200 2800
Religionslehrer, welche nicht in allen Klassen einer vollständigen Mittelschule Unterricht erteilen oder nicht zugleich die gesetzl. Befähigung für das Lehramt in andern (weltlichen) Fächern der betreffenden Mittelschule erworben haben	IX.	3400 3000 2600 2200 1800
Provisorische Lehrer	IX.	2400
Turnlehrer	X.	3500 3200 2900 2600 2400 2200

Hierzu kommen Aktivitätszulagen, in dem für die Staatsbeamten bestimmten Betrage bemessen, den folgende Tabelle ausweist.

Rang	I. Ortsklasse, Wien K.	II. Ortsklasse, in Orten mit mehr als 50000 Einwohnern K.	III. Ortsklasse, in Orten mit weniger als 50000 und mehr als 10000 Einwohnern K.	IV. Ortsklasse, in Orten mit weniger als 10000 Einwohnern K.
VI.	1600	960	800	640
VII.	1400	840	700	560
VIII.	1200	720	600	480
IX.	1000	600	500	400

Städten: Wien (gegründet 1365), Prag (1348, im Jahre 1882 in eine deutsche und in eine tschechische geteilt), Krakau (1364), Graz (1586), Innsbruck (1672), Lemberg (1784), Czernowitz (1875, ohne medizinische Fakultät). Verschwunden sind die im Jahre 1581 zu Olmütz, die 1623 in Salzburg und 1636 zu Linz gegründeten Universitäten. Die heute bestehenden, seit 1848 im wesentlichen ebenso eingerichtet wie die deutschen, sind Staatsanstalten. Über die Anzahl der Lehrer und Hörer gibt folgende nebenstehende untere Tabelle für 1904 Auskunft.

Anzahl der Mittelschulen 1903/1904

Verwaltungsgebiete	Gymnasien und Realgymnasien	Realschulen	1 Mittelschule auf km²	1 Mittelschule auf Bewohner	1 Schüler der Mittelschule auf Bewohner
Niederösterreich	32	20	381	62 418	190
Oberösterreich	8	2	1198	82 257	326
Salzburg	2	1	2384	66 993	264
Steiermark	10	5	1495	92 491	351
Kärnten	3	1	2582	92 630	309
Krain	5	2	1422	73 339	232
Küstenland	7	4	724	71 088	208
Tirol und Vorarlberg	12	4	1830	63 015	258
Böhmen	63	36	525	65 431	225
Mähren	30	31	364	40 992	150
Schlesien	7	4	468	64 715	209
Galizien	35	10	1744	168 380	297
Bukowina	5	1	1740	125 770	203
Dalmatien	5	2	1834	86 756	336
Summe	224	123	865	77 723	233

Universitäten	Professoren	Dozenten und Lehrer	Hörer: ordentliche Gäste	Hörer: ausserordentliche Gäste	Gesamtzahl
Wien	157	400	5346	1265	6611
Graz	87	100	1202	304	1506
Innsbruck	76	51	862	147	1009
Prag (deutsch)	94	106	1074	234	1308
Prag (tschechisch)	85	131	2804	683	3487
Lemberg (polnisch)	76	90	2296	273	2569
Krakau (polnisch)	86	101	1471	229	1656
Czernowitz	41	9	554	105	659

Die technischen Hochschulen Österreichs sind durchaus Schöpfungen des 19. Jahrhunderts. Das älteste »technische Institut« war das zu Prag, gegründet 1806. Ihm folgte das Grazer »Ioanneum«, wie die Schwesteranstalt in Prag eine Schöpfung der Landstände, gegründet 1811. Vier Jahre später wurde das polytechnische Institut in Wien mit einer technischen und kommerziellen Abteilung eröffnet. Der technische Kurs in Lemberg, verbunden mit einer Real- und Handelsakademie wurde 1843 ins Leben gerufen, das technische Institut in Brünn 1850 eröffnet. Die Reorganisation dieser Anstalten und ihre Umgestaltung zu technischen Hochschulen erfolgte in den siebziger Jahren, so daſs von da an nur mehr Abiturienten von Real-

Erhaltung und Unterrichtssprache der Mittelschulen 1903/04

Verwaltungsgebiete	Erhalten wurden durch									
	den Staat		das Land		Kommunen		Bischöfe und geistliche Orden		Fonds und Private	
	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen
Niederösterreich	18	13	7	3	1	—	4	—	2	4
Oberösterreich	3	2	—	—	2	—	3	—	—	—
Salzburg	1	1	—	—	—	—	1	—	—	—
Steiermark	7	3	1	1	—	—	1	1	1	—
Kärnten	2	1	—	—	—	—	1	—	—	—
Krain	5	1	—	—	—	1	—	—	—	—
Küstenland	5	3	1	—	1	1	—	—	—	—
Tirol und Vorarlberg	4	4	—	—	1	—	7	—	—	—
Böhmen	55	31	—	—	5	5	1	—	2	—
Mähren	21	3	2	25	3	1	—	—	4	2
Schlesien	7	4	—	—	—	—	—	—	—	—
Galizien	34	10	—	—	—	—	1	—	—	—
Bukowina	4	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Dalmatien	5	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe	171	78	11	29	13	8	19	1	10	7

Verwaltungsgebiete	Es bestanden mit													
	deutscher		tschecho-slawischer		polnischer		rutheni-scher		serbo-kroati-scher		italieni-scher		zwei-facher	
	Unterrichtssprache													
	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen	Gymnasien	Realschulen
Niederösterreich	32	20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Oberösterreich	8	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Salzburg	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Steiermark	8	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—
Kärnten	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Krain	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	1
Küstenland	3	3	—	—	—	—	—	—	1	—	3	1	—	—
Tirol und Vorarlberg	9	3	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	1	—
Böhmen	28	14	34	22	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—
Mähren	14	15	16	16	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schlesien	5	4	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Galizien	2	—	—	—	29	10	3	—	—	—	—	—	1	—
Bukowina	2	1.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—
Dalmatien	—	—	—	—	—	—	—	—	4	1	1	1	—	—
Summe	117	70	41	38	30	10	3	—	5	1	6	3	12	1

Frequenz der Mittelschulen zu Beginn des Schuljahres 1905/1906

a) Gymnasien und Realgymnasien

Verwaltungsgebiete	Anzahl der Schüler in der								Zusammen
	ersten	zweiten	dritten	vierten	fünften	sechsten	siebent.	achten	
	Klasse								
Niederösterreich	2 386	1 899	1 787	1 357	1090	851	858	698	10 926
Oberösterreich	395	341	320	264	230	216	179	171	2 116
Salzburg	124	99	80	60	47	36	53	50	549
Steiermark	637	501	438	397	308	273	245	220	3 019
Kärnten	213	153	150	123	90	84	77	84	974
Krain	423	322	295	181	165	142	104	106	1 738
Küstenland	657	434	319	267	238	228	201	117	2 461
Tirol und Vorarlberg	691	568	488	441	348	312	273	266	3 387
Böhmen	3 191	2 864	2 439	2 218	1692	1503	1336	1217	16 460
Mähren	1 571	1 319	1 284	1 134	907	794	794	769	8 572
Schlesien	438	360	275	240	177	157	143	143	1 933
Galizien	6 133	4 754	4 205	3 409	2873	2353	1995	1704	27 426
Bukowina	816	584	538	429	373	276	250	182	3 448
Dalmatien	269	257	183	182	177	124	108	141	1 441
Summe	17 944	14 455	12 801	10 702	8715	7349	6616	5868	[1]) 84 450

b) Realschulen

Verwaltungsgebiete	Anzahl der Schüler in der							Zusammen
	ersten	zweiten	dritten	vierten	fünften	sechsten	siebenten	
	Klasse							
Niederösterreich	1899	1648	1442	1230	793	623	509	8 144
Oberösterreich	165	128	122	93	67	48	46	669
Salzburg	65	59	64	46	42	23	27	326
Steiermark	326	225	233	193	163	142	92	1 374
Kärnten	88	57	52	59	61	33	19	369
Krain	190	153	116	111	89	53	44	756
Küstenland	505	410	347	255	200	130	93	1 940
Tirol und Vorarlberg	223	160	117	92	84	55	56	787
Böhmen	2782	2603	2593	2317	1780	1552	1325	14 952
Mähren	1817	1677	1604	1422	884	752	690	8 846
Schlesien	329	281	284	246	170	159	109	1 578
Galizien	715	684	618	621	457	487	327	3 909
Bukowina	202	117	87	75	70	56	50	657
Dalmatien	68	82	85	75	54	54	44	462
Summe	9374	8284	7764	6835	4914	4167	3431	44 769

[1]) Darunter 526 Schülerinnen der 3 Vereins-Privat-Mädchengymnasien, nämlich in Wien (219), Prag mit böhmischer Unterrichtssprache (160) und Lemberg (147).

schulen und Gymnasien Zutritt fanden. Österreichs technische Hochschulen bestehen aus einer allgemeinen Abteilung und 4 Fachschulen (der Bauingenieur-, Hochbau-, Maschinenbau- und Chemischen Schule), welche ähnlich den 4 Fakultäten der Universitäten organisiert sind. Für die Ablegung der verschiedenen Staatsprüfungen wird die Einhaltung bestimmter Studienpläne gefordert. Daneben gibt es Diplomprüfungen. Seit 1901 wird auch nach Ablegung der 2. Staatsprüfung der Titel eines Dr. techn. verliehen. Es bestehen zur Zeit 7 technische Hochschulen, über deren Frequenz im Wintersemester 1905/06 folgende Tabelle orientiert.

Technische Hochschule in	Gesamtzahl der Studierenden	Ordentliche Hörer nach Fachschulen					Immatrikulierte	
		Allgemeine Abteilung	Bauingenieurschule	Hochbauschule	Maschinenbauschule	Chemische Schule	ordentliche Hörer	aufserordentliche Hörer
Wien	2665	168	1294	135	628	205	2430	235
Graz	595	56	323	12	131	47	569	26
Prag, deutsch	908	54	445	35	238	99	871	37
Prag, böhmisch	2127	327	890	70	486	249	2022	105
Brünn, deutsch	659	52	340	—	162	47	601	58
Brünn, böhmisch	359	49	206	—	75	—	330	29
Lemberg	1186	84	684	97	181	68	1114	72
Zusammen	8499	790	4182	349	1901	715	7937	561

Hochschulcharakter tragen auch die 1872 gegründete »Hochschule für Bodenkultur« in Wien (vergl. unter land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten) sowie die montanistischen Hochschulen in Pribram und Leoben, welche seit 1904 auch das Recht besitzen »Doktoren der montanistischen Wissenschaften« zu kreieren, endlich die Handelshochschulen in Triest und Wien »über welche der Abschnitt »Handelsschulen« zu vergleichen ist.

Volkstümliche Hochschulkurse werden in Österreich nach englischem Muster seit 1895 abgehalten. Ihre Leitung liegt in Wien in den Händen eines Ausschusses der Universität, welche auch die Vortragenden stellt. Der Staat subventioniert das Unternehmen mit 14 000 K., der niederösterreichische Landtag mit 2000 K. jährlich. Dazu kommen Subventionen von Gemeinden und Spenden von Privaten, so dafs die Einnahmen im Jahre 1903/04 38 367 K. betrugen. Jeder Kurs umfafst 6 Abende. In Wien werden auch mehrere Kurse aneinander geschlossen. Die Besucher dieser können sich am Schlusse einer Prüfung unterziehen und erhalten Zeugnisse. Das Eintrittsgeld beträgt 1 K. Korporationen erhalten Ermäfsigungen. Nach dem Muster der Universität Wien, die ihre Wirksamkeit bis an die Grenzen der Monarchie erstreckte, haben auch die andern deutschen Universitäten des Reichs die U. E. aufgenommen und mit Wien das Arbeitsfeld geteilt. In Wien wurden im Schuljahre 1903/04 in 4 Serien 70 Kurse abgehalten, an denen sich 8221 Hörer beteiligten. Aufserhalb Wiens fanden in diesem Jahre 20 Kurse mit 4506 Teilnehmern statt.

Von den nichtdeutschen Universitäten hat die polnische Universität in Lemberg und die tschechische in Prag die Bewegung aufgenommen. Die Universitätsausschüsse für volkstümliche Hochschulkurse sind auch übereingekommen, alljährlich Lehrerferienkurse zu veranstalten, die von den Universitäten Wien, Graz, Innsbruck abwechselnd veranstaltet und von Lehrkräften dieser drei Hochschulen geleitet werden. In Böhmen hält die Universität Prag Lehrerferienkurse ab. Hier wie dort erstrecken sie sich in der Regel auf zwei Wochen.

Selbständige Unternehmungen, ohne Zusammenhang mit einer bestimmten Universität, sind die pädagogisch-katechetischen Kurse, welche seit einigen Jahren auf Anregung Prof. Willmanns in Salzburg und in Wien abgehalten werden und deren Dozenten, Kleriker und Laien, den verschiedensten Stufen des Lehrstands angehören. Dreimonatliche Philosophatkurse in Salzburg behandeln theologische, philo-

sophische und pädagogische Fragen im Geiste der philosophia perennis (Berichte hierüber in den Scholae Salisburgenses herausgegeben von Seb. Danner).

V. Fachschulen. a) Land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten. Den Charakter von Hochschulen tragen die k. k. Hochschule für Bodenkultur in Wien (gegründet 1872) und die landwirtschaftliche Abteilung der k. k. Universität in Krakau (1890). Erstere zählte 1905 in den drei Fachschulen für Landwirte, Forstwirte und Kulturtechniker 626 Hörer und hatte 21 Professoren und 28 Dozenten, letztere hatte 203 Hörer. Beide vermitteln die höchste wissenschaftliche Ausbildung für Land- und Forstwirtschaft und dienen der Heranbildung von Beamten für gröfsere Gutskörper, von Lehrern der land- und forstwirtschaftlichen Gegenständen und von Kulturingenieuren. Die ordentlichen Hörer müssen das Maturitätszeugnis einer Mittelschule besitzen. Die Studienzeit beträgt 8 Semester.

Den Hochschulen stehen am nächsten die höheren landwirtschaftlichen Lehranstalten (Akademien) in Tetschen Liebwerda, Tabor und Dublany, deren Hörer gleichfalls eine Mittelschule oder eine landwirtschaftliche Mittelschule absolviert haben müssen. Sie zählten im Jahre 1905: 42, 97, 84 Hörer.

Von mittleren Schulen bestehen für die Landwirtschaft 15, für die Forstwirtschaft 5. Sie hatten im Jahre 1903 259 Lehrkräfte und 1460 Schüler. Ihre Aufgabe ist, Beamten und Besitzern von mittleren Gütern die nötige Vorbildung zu gewähren. Sie setzen die Absolvierung der Untermittelschule und ein Alter von mindestens 16 Jahren beim Eintritte voraus und lehren in den ersten drei Semestern neben den allgemein bildenden Gegenständen (eine oder zwei lebende Sprachen, Geschichte und Geographie) die begründenden Fächer (Mathematik, Physik, Chemie, Bodenkunde, Botanik, Zoologie, Volkswirtschaftslehre), an die sich vom 4. bis zum 6. Semester die Haupt- und Hilfsfächer reihen. Zu ersteren zählen: die Pflanzen- und die Tierproduktionslehre, Geräte- und Maschinenkunde, Ingenieur- und Meliorationswesen, landwirtschaftlich-chemische Technologie, Betriebs- und Taxationslehre, Buchführung. Zu den Hilfsfächern zählt man: Feldmessen, Baukunde, Hufbeschlags- und Seuchenlehre, Agrarrecht, Agrarpolizei und Statistik. Die landwirtschaftlichen Mittelschulen sind zumeist mit Versuchsfeldern und Musterwirtschaften verbunden und besitzen Laboratorien.

Als niedere Ackerbauschulen gelten jene landwirtschaftlichen Lehranstalten, welche an die Vorbildung der Volksschulen anschliefsen und ihre Besucher in 1 bis 2 Jahren befähigen sollen, selbständig und rationell einen bäuerlichen Grundbesitz zu bewirtschaften. Sie werden von landwirtschaftlichen Vereinen, Bezirks- und Landesvertretungen mit den nötigen Demonstrationsobjekten ausgestattet, auf denen die Schüler sich praktisch betätigen. Ein grofser Teil hat nur in den Wintermonaten theoretischen Unterricht und entläfst bei Beginn der sommerlichen Feldarbeiten die Schüler oder beruft sie nur zu vorübergehender praktischer Tätigkeit ein. Im Jahre 1904 gab es an niederen Schulen: 111 landwirtschaftliche mit 772 Lehrern und 3635 Schülern; 9 forstwirtschaftliche mit 52 Lehrern und 330 Schülern; 23 Schulen für Garten-, Obst-, Wein-, Hopfenbau und Bienenzucht mit 108 Lehrern, 491 Schülern. Für sonstige Zweige der Landwirtschaft gab es 19 Schulen mit 133 Lehrern und 649 Schülern. Den gröfseren Teil des Aufwands für die landwirtschaftlichen Hochschulen deckt das k. k. Ackerbauministerium; die Hochschule für Bodenkultur untersteht jedoch dem k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht.

b) Gewerbliche Lehranstalten. Mit der Umgestaltung der polytechnischen Institute zu technischen Hochschulen und der Verwandlung der Realschulen in Vorbereitungsschulen für diese machte sich das Bedürfnis nach gewerblichen Lehranstalten geltend, welche ihre Absolventen wenn auch nicht wissenschaftlich, so doch theoretisch soweit schulen sollten, dafs sie an der geistigen Arbeit in den verschiedenen Gewerben und Industrien mit Erfolg sich beteiligen könnten. Den Bedürfnissen eines gesteigerten gewerblichen und industriellen Lebens in den letzten Jahrzehnten kam der Staat durch Organisation des gewerblichen Unterrichts entgegen, der heute folgende Formen zeigt: gewerbliche Fortbildungsschulen, allgemeine Handwerkerschulen,

Fachschulen für besondere Industriezweige, Werkmeisterschulen und höhere Staatsgewerbeschulen.

Die gewerblichen Fortbildungsschulen sind Zwangsschulen, welche den Lehrlingen der verschiedenen Gewerbe während ihrer Lehrzeit eine allgemeine und fachliche Ausbildung geben sollen. Der Unterricht wird in der Regel in den Abendstunden und Sonntag vormittags erteilt und zwar meist in den Räumen der Volks-, Bürger-, Real- und Staatsgewerbeschulen durch den Lehrkörper der gleichen Anstalt. Da bei diesem Unterrichte die Lehrlinge der verschiedensten Gewerbe in einer Klasse vereint sind, so geht in gröfseren Städten das Streben der Interessenten dahin, die Angehörigen verwandter Gewerbe zu sammeln und gemeinsam durch fachkundige Lehrer unterrichten zu lassen. Die »allgemeinen Handwerkerschulen« (11) geben ihren Schülern in den bau- und handwerksmäfsigen Gewerben eine über das Mafs des Volksschulunterrichts hinausgehende theoretische und praktische Schulung. Sie sind zu diesem Zwecke ebenso wie die gewerblichen »Fachschulen« mit Lehrwerkstätten versehen und können darum die Meisterlehre ersetzen. Fachschulen sind 169 eingerichtet und zwar für Spitzenarbeiten (10), für Weberei und Wirkerei (30) für Holzbearbeitung (19) für Metallindustrie (11) und für verschiedene Ziele. Sie haben je nach den Bedürfnissen der Gewerbe, denen sie dienen, verschiedene Organisation.

Auch die »Werkmeisterschulen« sind technische Fachschulen niederer Ordnung mit der Bestimmung für das Gewerbe Werkmeister heranzubilden. Die Aufnahmsbewerber müssen eine Volks- oder Bürgerschule mit gutem Erfolge absolviert haben, Lehrlinge oder Gehilfen des Bau- oder Maschinengewerbes sein und eine zweijährige Praxis nachweisen. Der Unterricht dauert zwei Jahre. Die Gegenstände sind dieselben wie bei den höheren Gewerbeschulen, mit denen sie meist räumlich verbunden sind. Nur sind die Lehrziele in den Werkmeisterschulen entsprechend der kürzeren Bildungsdauer wesentlich niedriger gesteckt. Es entfallen auch Geographie, Geschichte, Stillehre und Kunstgeschichte.

Die höheren Staatsgewerbeschulen (25) setzen die mit gutem Erfolge zurückgelegte Untermittelschule oder Bürgerschule voraus und sollen neben einem gewissen Mafse allgemeiner Bildung die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer in jenem Umfange vermitteln, der zum gründlichen Verständnisse der technischen Fächer notwendig ist, die in bautechnischen, mechanisch-technischen und chemisch-technischen (in einzelnen Gewerbeschulen auch in textiltechnischen) Abteilungen gelehrt werden. Einige der höheren Gewerbeschulen sind auch mit Werkstätten und Laboratorien verbunden. Die Studienzeit beträgt 4 Jahre. Am Schlusse derselben unterziehen sich die Schüler einer Reifeprüfung, die zwar nicht in Österreich aber an manchen technischen Fachschulen des Auslandes als ordentlicher Hörer zu studieren ermöglicht.

Dem Gewerbeunterrichte dient auch das k. k. technologische Gewerbemuseum in Wien, das vom niederösterreichischen Gewerbeverein errichtet wurde und aus vier Sektionen: für Holzindustrie, für chemische Gewerbe, für Metallindustrie und für Elektrotechnik besteht. (Schülerzahl im Jahre 1906 : 773.)

Dem Kunstgewerbe dient in Wien die »Kunstgewerbeschule des k. k. österreichischen Museums für Kunst und Industrie« (195 Schüler) die »k. k. Kunststickereischule« und der »k. k. Zentralspitzenkurs« ebenda, sowie die k. k. Kunstgewerbeschule in Prag (317 Schüler). Die k. k. graphische Lehr- und Versuchsanstalt« gliedert sich in eine Lehranstalt für Photographie und Reproduktionsverfahren, in die Lehranstalt für Buch- und Illustrationsgewerbe, in eine Versuchsanstalt für Photochemie und graphische Druckverfahren und endlich in die Sammlungen (244 Schüler). Eine Übersicht über die gewerblichen Lehranstalten Österreichs nach dem Stande des Schuljahrs 1903/04 bietet folgende Tabelle.

c) Handelsschulen. Über die Geschichte des Handelsschulwesens vergleiche man den Artikel »Handelsschulen«. Da B. Zieger-Dresden dort versichert: »Das Königreich Sachsen und Österreich-Ungarn haben die Handelsschulidee am reinsten fortentwickelt und können deshalb wohl als die klassischen Länder des Handelsschulwesens bezeichnet werden« — so dürfte eine knappe Darstellung der Organi-

Gewerbliche Lehranstalten 1903/1904

(Zahl der Anstalten, Lehrkräfte und Schüler)

Verwaltungsgebiete	Fachschulen für gewerbliche Hauptgruppen (Staats-Gewerbeschulen und verwandte Anstalten)				Fachschulen für einzelne gewerbliche Zweige				Allgemeine Handwerkerschulen				Gewerbliche Fortbildungsschulen			
	Schulen	Lehrkräfte	Schüler am Anfange des Schuljahres	Schüler am Ende des Schuljahres	Schulen	Lehrkräfte	Schüler am Anfange des Schuljahres	Schüler am Ende des Schuljahres	Schulen	Lehrkräfte	Schüler am Anfange des Schuljahres	Schüler am Ende des Schuljahres	Schulen	Lehrkräfte	Schüler am Anfange des Schuljahres	Schüler am Ende des Schuljahres
Niederösterreich	5	150	2753	2308	12	132	1603	1520	—	—	—	—	231	1476	41 864	33 103
Oberösterreich	—	—	—	—	3	29	380	331	1	20	179	164	9	44	1 323	1 047
Salzburg	1	28	267	85	1	18	283	229	—	—	—	—	8	25	471	389
Steiermark	1	36	320	264	1	11	121	112	—	—	—	—	41	191	3 424	2 805
Kärnten	—	—	—	—	6	50	552	491	1	15	127	110	12	33	1 090	919
Krain	—	—	—	—	4	36	643	576	—	—	—	—	20	104	1 700	1 398
Küstenland	1	52	1053	805	7	20	265	258	—	—	—	—	16	49	1 748	1 377
Tirol und Vorarlberg	1	18	217	204	17	87	997	874	—	—	—	—	38	93	2 157	1 820
Böhmen	8	256	2657	2477	55	373	4699	4051	2	24	278	219	418	2599	50 805	43 048
Mähren	4	121	1552	1382	14	95	900	683	8	111	1184	1054	140	824	13 315	11 274
Schlesien	1	38	475	407	6	34	298	258	—	—	—	—	29	188	3 690	3 132
Galizien	2	78	685	580	43	211	1283	1103	—	—	—	—	55	460	6 261	5 046
Bukowina	1	22	108	91	1	10	45	33	—	—	—	—	8	41	1 051	928
Dalmatien	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	19	266	219
Summe	25	799	10 087	8603	170	1106	12 069	10 519	12	170	1768	1547	1028	6146	129 165	106 505

sation des Handelsunterrichtes in Österreich willkommen sein.

Man hat in Österreich viererlei Handelslehranstalten.

a) Die »Kaufmännischen Fortbildungsschulen« (153) für Lehrlinge des Handelsstandes. Der Unterricht wird in den Abendstunden und Sonntag vormittags erteilt und dauert drei Jahre. Er umfaſst nach dem Normallehrplane des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht folgende Gegenstände.

Gegenstände	Klasse I.	II.	III.
Unterrichtssprache	3	—	—
Rechnen	2	2	1
Buchhaltung und Kaufmännische Korrespondenz	—	2	2
Handels- und Wechselkunde	—	—	2
Geographie	1	2	1
Warenkunde	—	—	2
Schönschreiben	2	2	—
Stundenzahl in der Woche	8	8	8

Solcher Lehrlingsschulen gab es im Jahre 1902/3 in Österreich 153. An ihnen unterrichteten 630 Lehrer 14574 Schüler.

b) Zweiklassige Handelsschulen gab es im gleichen Jahre 82, von denen 22 von öffentlichen Faktoren, 60 von Privaten erhalten waren. An diesen unterrichteten 174 + 539 = 713 Lehrkräfte 1832 + 8596 = 10428 Schüler. Aufnahme finden absolvierte Bürgerschüler und junge Leute mit 2—3 jähriger Mittelschulbildung. Der Normallehrplan zeigt für diese Art Schulen folgende Gegenstände an:

Pflichtgegenstände	Vorbereitungs-Klasse	I.	II.
Religionslehre	2	—	—
Unterrichtssprache	6	4	3
Rechnen	4	4	4
Kaufmännische Korrespondenz und Kontorarbeiten	—	3	4
Buchhaltung	—	3	4
Handels- und Wechselkunde	—	3	4
Geographie	3	3	3
Naturgeschichte	4	—	—
Naturlehre	5	—	—
Warenkunde	—	3	3
Schönschreiben	2	3	1
Stenographie	—	2	2
Stundenzahl in der Woche	26	28	28
Bedingungsweise verpflichtend: Franz. Sprache	—	6	6

Manche dieser Schulen besitzen eine Vorbereitungsklasse. In 27 Städten sind auch zweiklassige Handelsschulen und kommerzielle Kurse für Mädchen eingerichtet.

c) Die höheren Handelsschulen oder Handelsakademien (22), hatten im Jahre 1902/3 397 Lehrkräfte und 4808 Schüler. Diese müssen die vierte Klasse einer Mittelschule oder die Bürgerschule mit gutem Erfolge zurückgelegt haben. Im erstern Falle können sie in den »Kompromiſsschulen« sofort in den 2. Jahrgang der Handelsakademie eintreten, im letzteren haben sie den I. Jahrgang (die Vorbereitungsklasse) durchzumachen. Die Handelsakademien sind mit Ausnahme derer zu Brünn und Innsbruck vierklassig. Ihr Abgangszeugnis berechtigt zum Einjährig-Freiwilligendienste. Seit 1903 gilt für sie folgender Lehrplan.

Pflichtgegenstände	Klasse I.	II.	III.	IV.
Deutsche Sprache	5	3	3	2
Französische Sprache	4	4	4	4
Englische Sprache	—	4	5	4
Handelsgeographie	2	2	2	2
Allgemeine und Handelsgeschichte	2	2	2	2
Mathematik	4	2	} 2	} 2
Politische Arithmetik	—	—		
Kaufmännisches Rechnen	3	3	3	2
Handelskunde	—	2	2	2
Handelskorrespondenz	—	2	2	—
Buchhaltung	—	2	3	—
Übungskontor	—	—	—	6
Naturgeschichte	3	—	—	—
Physik	4	—	—	—
Chemie und chem. Technologie	—	2	2	—
Warenkunde und mechan. Technologie	—	—	2	2
Handels- und Gewerberecht	—	—	—	2
Volkswirtschaftslehre	—	—	—	2
Schönschreiben	2	2	—	—
Stenographie	2	2	—	—
Stundenzahl in der Woche	31	32	32	32
Frei-Gegenstände				
Italienische Sprache	—	3	3	3
Prakt. Übungen im chem. Laboratorium	—	—	4	—
Prakt. Übungen im Laboratorium f. Warenkunde	—	—	—	2
Zollgesetzkunde	—	—	—	2
Staatsrechnungswissenschaft	—	—	—	2

Die Handelsakademien in Wien, Prag und Graz haben auch einjährige Spezialkurse für Abiturienten von Gymnasien und Realschulen eingerichtet.

d) Handelshochschulen sind: die 1875 gegründete Revoltellastiftung in Triest und die Exportakademie des k. k. österreichischen Handelsmuseums in Wien, die im Jahre 1904/5 22 Professoren und Dozenten, 151 Hörer und 131 Frequentanten der Spezialkurse auswies. Die Exportakademie will für den Aufsenhandel und für die kommerziellen Aufgaben des Konsulardienstes tüchtig geschulte Kräfte heranbilden.

Die Befähigung zum Lehrer an zweiklassigen Handelsschulen wird nach der Prüfungsordnung aus dem Jahre 1892 vor einer eigenen Prüfungskommission in Wien erworben und zwar entweder für die kommerzielle Fachgruppe (Buchhaltung, Korrespondenz, kaufm. Rechnen, polit. Arithmetik, Handelskunde und Wirtschaftslehre) oder für die naturwissenschaftliche Gruppe (Handelsgeographie, Warenkunde nebst mechanischer und chemischer Technologie, daneben Naturgeschichte, Physik und Chemie). Die Kandidaten für die erste Gruppe müssen eine höhere Handelsschule absolviert und eine dreijährige geschäftliche Praxis nachweisen; die Kandidaten der zweiten Gruppe sind in der Regel Bürgerschullehrer mit Lehrbefähigung für die Naturwissenschaften. Für das Lehramt an höheren Handelslehranstalten existiert eine eigene Prüfungsordnung aus dem Jahre 1897, deren grundlegende Bestimmungen in der nächsten Zeit geändert werden sollen. Das Ministerium übt die Fachaufsicht über die Handelsschulen durch einen k. k. Zentralinspektor und durch 15 Inspektoren in den verschiedenen Kronländern.

Handelslehranstalten 1903/1904

(Zahl der Anstalten, Lehrkräfte und Schüler)

Verwaltungsgebiete	Höhere Handelsschulen				Sonstige kommerzielle Tagesschulen								Kaufmännische Fortbildungsschulen			
					von öffentlichen Faktoren erhalten				von Privaten erhalten							
	Schulen	Lehrkräfte	Schüler: Am Anfange d. Schulj.	Schüler: Am Ende des Schuljahres	Schulen	Lehrkräfte	Schüler: Am Anfange d. Schulj.	Schüler: Am Ende des Schuljahres	Schulen	Lehrkräfte	Schüler: Am Anfange d. Schulj.	Schüler: Am Ende des Schuljahres	Schulen	Lehrkräfte	Schüler: Am Anfange d. Schulj.	Schüler: Am Ende des Schuljahres
Niederösterreich	1	39	928	868	2	10	66	64	16	261	5088	4672	21	176	5 938	5 295
Oberösterreich	1	30	239	220	1	6	67	65	1	1	11	10	6	10	283	274
Salzburg	—	—	—	—	1	13	130	124	—	—	—	—	1	—	76	75
Steiermark	1	16	430	396	—	—	—	—	2	4	94	94	9	31	732	626
Kärnten	—	—	—	—	1	6	86	73	1	7	42	36	7	7	324	314
Krain	—	—	—	—	—	—	—	—	3	24	172	162	4	2	162	145
Küstenland	2	46	328	286	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	19	10
Tirol u. Vorarlberg	2	24	275	256	3	23	189	164	2	12	83	82	4	13	352	293
Böhmen	9	146	1965	1897	10	74	771	751	23	167	2356	2287	67	225	5 461	4 756
Mähren	4	53	469	452	4	40	257	231	9	54	805	749	25	72	1 300	1 116
Schlesien	—	—	—	—	1	8	61	58	1	9	50	49	10	17	564	493
Galizien	2	37	155	123	1	10	73	69	5	27	304	267	4	—	223	173
Bukowina	—	—	—	—	1	—	166	142	—	—	—	—	1	—	176	137
Dalmatien	—	—	—	—	1	12	29	26	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe	22	391	4789	4498	26	202	1895	1767	63	566	9005	8408	160	[1])554	15 610	13 707

VI. Einrichtungen für das vorschulpflichtige Alter. Die Kinderbewahranstalten, deren man im Jahre 1903 gegen 700 zählte, tragen mehr charitativen als pädagogischen Charakter, indem sie den Kindern armer Familien die im Elternhause fehlende Aufsicht und Pflege widmen. Die meisten derselben werden von weiblichen Kongregationen erhalten oder doch

[1]) Überdies das Lehrpersonal von 9 Handelsakademien, 2 Staatsgewerbeschulen, 19 Handelsschulen, 2 gewerblichen Fachschulen, 1 Handwerkerschule und 46 gewerblichen Fortbildungsschulen.

besorgt und entfalten, namentlich in industriellen Gegenden eine segensreiche Tätigkeit. In den Kindergärten tritt die Pflege hinter die Erziehung zurück. Österreich hatte schon um die Mitte des 19. Jahrhunderts Kindergärten, auf die Fröbels Gedanken befruchtend wirkten. Das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 bestimmt, daſs »mit einzelnen Schulen Anstalten zur Pflege, zur Erziehung und zum Unterricht noch nicht schulpflichtiger Kinder verbunden werden können« und daſs bei jeder Lehrerinnenbildungsanstalt auch ein Kindergarten zur praktischen Ausbildung der Zöglinge zu bestehen habe. Die Ministerialverordnung vom 22. Juni 1872 bezeichnet den Kindergarten als die entsprechendste Anstalt für eine gesunde, vernünftige Erziehung der Jugend im vorschulpflichtigen Alter und rühmt an ihr, daſs sie »neben der Übung des Leibes, der Hände und Sinne in rechter Würdigung der kindlichen Natur auf Belebung des Frohsinns, auf rechte Gemüts- und Willensbildung durch Zucht und Beispiel und namentlich auf die Gewöhnung zu jenen geselligen Tugenden hinführen soll, welche ebenso sehr eine Zierde der Jugend als die Grundlage gesunder Volksbildung ausmachen.« Der Kindergarten sollte nach derselben Verordnung aber auch eine praktische Bildungsstätte für die erwachsene weibliche Jugend sein, an der die künftige Mutter für ihren Beruf, die künftige Erzieherin für eine verständige und liebevolle Behandlung des Kindes die beste theoretisch-praktische Schule fände, so daſs die Familienerziehung im allgemeinen eingreifende Änderungen zum Guten erfahre. Ohne der bisherigen Tätigkeit der Vereine und Privaten Schranken zu setzen, appellierte die Verordnung an die Einsicht und Opferwilligkeit der ganzen Bevölkerung, indem sie Länder, Schulbezirke und vorzugsweise die Ortsgemeinden aufrief, die Gründung öffentlicher Kindergärten in die Hand zu nehmen und die bestehenden Kinderbewahranstalten entweder in Kindergärten umzuwandeln oder doch solchen anzugleichen. Diese Anregungen fielen auf fruchtbaren Boden. In Wien gründeten politische Vereine und Persönlichkeiten eine Reihe von Kindergärten, auf dem Lande leisteten zahlreiche Gemeinden Folge, so daſs es 15 Jahre später bereits 474 Kindergärten gab. Politische Gründe führten auch in gemischtsprachigen Gegenden, insbesondere in den Sudetenländern oft zur Gründung von Kindergärten, durch welche man dem jugendlichen Nachwuchse die Muttersprache zu erhalten suchte und für deren Bestand die nationalen Schutzvereine sorgen. An manchen Orten veranlaſsten übrigens nicht ideelle sondern praktische Motive die Gründung von Kindergärten. In Gegenden, wo eine karge Entlohnung nicht bloſs den Mann sondern auch das Weib tagsüber in der Fabrik zuweilen zwingt, wird die Kinderbewahranstalt und der Kindergarten zur Notwendigkeit: ein trauriges Zeichen nicht bloſs für die Auflösung der Familie sondern auch ein Miſsbrauch und eine Entartung des Kindergartens, der die häusliche Erziehung nicht ersetzen sondern nur ergänzen soll.

Im Jahre 1902 hatte Österreich 936 Kindergärten (Niederösterreich 165, Oberösterreich 22, Salzburg 4, Steiermark 46, Kärnten 8, Krain 12, das Küstenland 61, Dalmatien 3, Tirol mit Vorarlberg 27, Böhmen 284, Mähren 168, Schlesien 50 Galizien 81, Bukowina 5). Die Landesvertretung von Niederösterreich hat im Jahre 1901 ein eigenes Statut über die Gründung und Erhaltung von Landeskindergärten und Landeskinderbewahranstalten geschaffen, das die Bezüge der Kindergärtnerinnen regelt und ihnen Pensionsfähigkeit nach dem Normale der n. ö. Landesbeamten zusichert. Für die Heranbildung von Kindergärtnerinnen sorgen einjährige Bildungskurse mit folgenden Unterrichtsgegenständen: Religion, Erziehungslehre und Theorie des Kindergartens, praktische Übungen in Kindergarten, Sprach- und Sachunterricht, Freihandzeichnen, Formenarbeiten, Gesang, Turnen. Die Zöglinge der Lehrerbildungsanstalten werden mit der Organisation der Kindergärten bekannt gemacht, jene der Lehrerinnenbildungsanstalten müssen sich an der praktischen Tätigkeit im Kindergarten beteiligen. Die Oberklassen der Mädchen-Volksschulen, sowie der Bürgerschulen sollen nach Tunlichkeit zur Teilnahme an den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens abteilungsweise herangezogen werden.

Dem Verkehr unter den einzelnen

Kindergartenvereinen dient die »Zeitschrift für das Kindergartenwesen« 25. Jahrgang Wien 1906, redigiert von Josef Kraft und herausgegeben vom »Verein für Kindergärten in Österreich«.

VII. Heilpädagogische Anstalten (nach dem Stande von 1905). Für Blinde gibt es in Österreich 12 Anstalten mit 131 Lehrern 46 Klassen und 822 Zöglingen. Sie sind im Laufe des vorigen Jahrhunderts entstanden und tragen nicht bloſs für den Unterricht und die Erziehung blinder Kinder Sorge, sondern lassen sich auch die Fürsorge für die erwachsenen Blinden angelegen sein. Um die Blinden für die bürgerliche Gesellschaft brauchbar zu machen, werden sie nicht bloſs in sämtlichen Gegenständen der Volks- und Bürgerschule unterrichtet, sondern erlernen auch ein Handwerk wie Bürstenbinderei, Korb- und Mattenflechten, Seilerei, hie und da auch Schuhmacherei, Tischlerei, Dreherei, die Mädchen Nähen und Stricken. Die Musik, vor einigen Jahrzehnten noch ein Hauptgegenstand im Blindenunterrichte, hat sich als nicht geeignet erwiesen, dem Blinden seinen Lebensunterhalt zu sichern und ist darum heute in den Hintergrund gestellt. Der »Verein österr. Blindenlehrer und Blindenfreunde« wurde 1903 in Wien gegründet. Ebenso erscheinen auch 2 Zeitschriften für Blinde in Blinddruck; die »Chronik und Revue des gesamten Blindenwesens« herausg. vom k. k. Blinden-Erziehungs- Institut Wien. Red. Reg.-Rat Mell und die »Wochenschau für Blinde« herausg. von S. Kraus.

Für Taubstumme existieren 26 Anstalten mit 217 Lehrern, 159 Klassen und 1918 Zöglingen. Sie sind mit Ausnahme der k. k. Taubstummenanstalt in Wien, die bereits 1779 gegründet wurde, durchaus Schöpfungen der letzten hundert Jahre. Der Verein »österreichischer Taubstummenlehrer« hat sich die Förderung der Taubstummenbildung und der Standesinteressen zum Zwecke gesetzt und gibt durch seinen Vereinsobmann »Mitteilungen« heraus.

Für schwachsinnige Kinder bestehen 20 Hilfsschulen und Anstalten, mit 60 Klassen, an welchen 80 Lehrer 1150 Kinder unterrichten. Ein Verein »Fürsorge für Schwachsinnige und Epileptische« wurde 1902 in Wien gegründet. Er erstreckt seine Wirksamkeit über sämtliche österreichische Kronländer und bezweckt die Erwirkung eines Fürsorge- und Schutzgesetzes Schwachsinniger und Epileptischer, Errichtung und Erhaltung von Schulen und Anstalten für derartige Kinder durch den Staat, die Landes- und Gemeindeverwaltungen, Fürsorge, Rechtsschutz und Unterstützung für die aus der Schule Entlassenen, Ausbau der Heilpädagogik. (Vergl. »Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge« v. Hans Bösbauer, Leopold Miklas, Hans Schiner: Wien 1905.) Eine Vierteljahrsschrift »Eos« dient der Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer. Herausgeber: Dr. M. Brunner, Reg. Rat Dir. A. Mell, Dr. S. Kronberger, Dr. H. Schlöſs, Wien.

VIII. Schulaufsicht. Die Schulaufsicht wird in Österreich ausgeübt von den Ortsschulräten, Bezirksschulräten, Landesschulräten und dem Ministerium für Kultus und Unterricht. Die aus Staats-, Landes-, Bezirks- oder Gemeindemitteln ganz oder teilweise erhaltenen Volkschulen stehen unter der Aufsicht des Ortsschulrates. Dieser besteht aus Vertretern der Ortsgemeinden (nicht weniger als 5, von der Gemeindevertretung gewählt), aus Vertretern der Religionsgenossenschaften (in Niederösterreich — auſser dem katholischen Pfarrer Vertreter der anderen Bekenntnisse, wenn deren Seelenzahl mindestens 100 beträgt), aus 1 Vertreter der Schule (einem Schulleiter) und aus dem Ortsschulaufseher.

Der Ortsschulrat hat für die Ausführung und Beobachtung der Schulgesetze sowie der Anordnungen der höheren Schulbehörden und für die denselben entsprechende zweckmäſsige Einrichtung des Schulwesens in der Schulgemeinde zu sorgen. Demselben kommt in Niederösterreich zu: Den etwa vorhandenen Lokalschulfonds sowie das Schulstiftungsvermögen zu verwalten; die Vinkulierung der der Schule gehörigen Wertpapiere und Aufbewahrung derselben sowie der sonstigen Urkunden, usw. zu veranlassen; das Schulgebäude, die zur Schule gehörigen Grundstücke und das Schulinventar zu beaufsichtigen; die jährliche Schulbeschreibung zu verfassen, den Schulbesuch zu überwachen und mit allen gesetzlichen Mitteln zu fördern sowie bei Bestrafung von Schulversäumnissen mitzuwirken; die tägliche

Unterrichtszeit mit Beachtung der vorgeschriebenen Stundenzahl zu bestimmen und die pünktliche Erteilung des vorgeschriebenen Unterrichtes zu überwachen; die Disziplin in der Schule sowie das Betragen der Schuljugend außerhalb der Schule zu überwachen und auf alles zu achten, was für die Erziehung der Jugend durch die Schule von Einfluß ist; den Lehrern hinsichtlich ihrer Amtsführung die tunlichste Unterstützung angedeihen zu lassen; die Berufstreue der Lehrpersonen zu überwachen und bei begründeten Beschwerden gegen deren Verhalten die geeigneten Schritte zur Abhilfe einzuleiten; Streitigkeiten der Lehrer unter sich und mit der Gemeinde oder mit einzelnen Gemeindemitgliedern, soweit sie aus den Schulverhältnissen erwachsen, nach Tunlichkeit auszugleichen; bei Besetzung der Lehrstellen nach Anordnung des Gesetzes mitzuwirken; den Lehrern Urlaub bis zu drei Tagen zu erteilen; die jährlichen Voranschläge über die Erfordernisse der Schulen, zu verfassen; über die empfangenen Gelder Rechnung zu legen; Auskünfte, Anträge und Gutachten an die vorgesetzten Behörden zu erstatten. Alle Mitglieder des Ortsschulrates sind berechtigt, die Schulen zu besuchen und dem Unterrichte beizuwohnen. Jedoch hat weder der Ortsschulaufseher noch ein anderes Mitglied des Ortsschulrates das Recht, während des Unterrichtes oder vor den Schülern eine Bemerkung über die Art der Behandlung derselben sowie über die Unterrichtserteilung zu machen. Die Befugnis, notwendige Anordnungen zu treffen, steht weder dem Ortsschulaufseher noch einem anderen Mitgliede des Ortsschulrates, sondern bloß der gesamten Körperschaft innerhalb ihres Wirkungskreises zu. Die Mitglieder des Ortsschulrates haben auf ein Entgelt für die Besorgung der Geschäfte keinen Anspruch, für die damit verbundenen baren Auslagen wird ihnen der Ersatz aus Gemeindemitteln geleistet. Die nächsthöhere Aufsicht wird vom k. k. Bezirksschulrate geführt. Ihm unterstehen alle öffentlichen Volksschulen und die in dieses Gebiet gehörigen Privatlehranstalten und Spezialschulen, mit Ausnahme der gewerblichen Fortbildungsschulen, dann die Kindergärten, Kinderbewahranstalten und Kinderhorte des Bezirkes. Die Schulbezirke haben den Umfang der politischen Bezirke. Der Bezirksschulrat hat den gleichen Amtssitz mit der Bezirkshauptmannschaft. Im Wege der Landesgesetzgebung kann die Trennung eines politischen Bezirkes in mehrere Schulbezirke verfügt werden. Der Bezirksschulrat besteht nach den n. ö. Landesgesetze: a) aus dem jeweiligen Leiter der Bezirkshauptmannschaft als Vorsitzenden; b) aus je einem vom Landeschef ernannten Vertreter des Religionsunterrichtes jener Glaubensgenossenschaften, deren Seelenzahl nach der letzten Volkszählung im Bezirke mehr als 500 beträgt; c) aus Fachmännern im Lehramte. Zwei derselben sind von der Lehrerkonferenz des Schulbezirkes aus deren Mitte zu wählen. Befindet sich in einem Schulbezirke eine öffentliche Bürgerschule, so hat der Direktor dieser Schule in den Bezirksschulrat einzutreten. Auch die Direktoren öffentlicher Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen) und Lehrerbildungsanstalten sind Mitglieder des Bezirksschulrates. d) Aus Vertretern der Gemeinden, die mit e) Vertretern des Landesausschusses, die Mehrheit zu bilden haben f) aus dem Bezirksschulinspektor. Der Bezirkschulrat bildet in allen Angelegenheiten der ihm unterstehenden Schulen die Schulbehörde erster Instanz. In Bezug der öffentlichen Volksschulen steht ihm insbesondere der durch die Landesgesetze über die Errichtung, Erhaltung und den Besuch öffentlicher Volksschulen und über die Rechtsverhältnisse des Lehrstandes eingeräumte Wirkungskreis und außerdem folgende Aufgabe zu: die Vertretung der Interessen des Schulbezirkes, die genaue Evidenzhaltung des Standes des Schulwesens im Bezirke, die Sorge für die Erhaltung der gesetzlichen Ordnung im Schulwesen und die tunlichste Verbesserung desselben; die Sorge für die Verlautbarung der in Volksschulangelegenheiten erlassenen Gesetze und der Anordnungen der höheren Schulbehörden sowie für den Vollzug derselben; die Verkündigung der Verfügungen der Kirchenbehörden über den Religionsunterricht und die religiösen Übungen an die Leiter der Schulen und die Versagung dieser Verkündigung bei Verfügungen, welche mit der allgemeinen Schulordnung unvereinbar sind; die Leitung der Verhandlungen über die Regulierung und Erweiterung der bestehenden sowie über die

Errichtung neuer Schulen, die Vorverhandlungen über territoriale Aus- und Einschulungen, die Oberaufsicht über Schulbauten und über die Anschaffungen für die Lokalitäten der Volksschulen, die Richtigstellung und Bestätigung der Schulfassionen; die Ausübung des Tutelrechtes des Staates über die Lokalschulfonds und Schulstiftungen, die Entscheidung in erster Instanz über Beiträge zu Schulzwecken, insoferne diese nicht aus Staats- oder Landesmitteln zu leisten sind; die provisorische Besetzung der an den Schulen erledigten Dienststellen, die Abgabe von Gutachten über Bewerber um definitive Anstellung; die zeitweilige Verfügung bezüglich erledigter Lehrstellen für den Unterricht in nicht obligaten Lehrfächern und in weiblichen Handarbeiten und die Bestellung der provisorischen Lehrkräfte für die nicht obligaten Unterrichtsfächer; die Beurlaubung von Lehrpersonen auf die Dauer von mehr als drei Tagen und von höchstens zwei Monaten während eines Schuljahrs; die Untersuchung der Disziplinarfehler des Lehrpersonals und anderer Gebrechen der Schule und die Entscheidung darüber in erster Instanz oder nach Erfordernis die Antragstellung an den Landesschulrat; die Förderung der Fortbildung des Lehrpersonals, Veranlassung der Bezirkslehrerkonferenzen, Aufsicht über die Schul- und Lehrerbibliotheken; die Ausstellung der Verwendungszeugnisse an Lehrpersonen; die Anordnungen zur Konstituierung der Ortsschulräte und die Förderung und Überwachung der Wirksamkeit derselben; die Veranlassung aufserordentlicher Inspektionen der Schulen; die nach Anhörung des Ortsschulrates vorzunehmende Festsetzung des den Ortsverhältnissen angemessenen Zeitpunktes für die gesetzlichen Ferien bei den Volksschulen, insoweit derselbe nicht in die Kompetenz des Landesschulrates fällt; die Erstattung von Auskünften, Gutachten, Anträgen und periodischen Schulberichten an die höheren Schulbehörden und die Erteilung von Auskünften an den Landesausschufs, in Wien auch an die Gemeinde; die Ernennung der Ortsschulaufseher.

Die dem Staate zustehende Aufsicht über das Volksschulwesen des Schulbezirkes wird in pädagogisch-didaktischer Richtung zunächst durch den Bezirksschulinspektor ausgeübt; demselben kommt daher das Prädikat »kaiserlich-königlich« zu. Der Bezirksschulinspektor wird aus den hierzu geeigneten Fachmännern auf Grund eines vom Landesschulrate nach Einvernahme des Bezirksschulrates zu erstattenden Ternavorschlages vom Minister für Kultus und Unterricht auf die Dauer von sechs Jahren ernannt. Die Bezirksschulinspektoren haben über ihre Wirksamkeit Berichte an den Bezirksschulrat unter Beifügung der erforderlichen Anträge und Anzeige der an Ort und Stelle erteilten Weisungen zu erstatten. Diese Beschlüsse sind samt den darüber gefafsten Beschlüssen dem Landesschulrate vorzulegen, welcher auf dieselben bei den an den Minister für Kultus und Unterricht zu erstattenden Schulberichten die angemessene Rücksicht zu nehmen hat. Neben dem Bezirksschulinspektor sind auch die übrigen Mitglieder des Bezirksschulrates nach Anzeige beim Vorsitzenden desselben berechtigt, die dem Bezirksschulrate unterstehenden Schulen zu besuchen. Jedoch hat aufser dem Bezirksschulinspektor kein anderes Mitglied des Bezirkschulrates das Recht, während des Unterrichtes oder vor den Schülern eine Bemerkung über die Art der Behandlung derselben sowie über die Unterrichtserteilung zu machen. Die Befugnis, Anordnungen zu treffen, steht jedoch blofs dem gesamten Bezirksschulrate innerhalb seines Wirkungskreises zu. Die oberste Schulaufsichtsbehörde im Lande ist der k. k. Landesschulrat.

Demselben unterstehen: 1. Die dem Wirkungskreise der Bezirksschulräte zugewiesenen Schul- und Erziehungsanstalten; 2. die Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen der Volksschulen samt den dazu gehörigen Übungsschulen; 3. die Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen sowie alle in das Gebiet derselben fallenden Privat- und Speziallehranstalten), sofern dieselben unter der obersten Leitung und Aufsicht des Unterrichtsministeriums stehen. Inwiefern die gewerblichen Lehranstalten dem Landesschulrate unterstehen, ist durch besondere Vorschriften bestimmt.

Der Landesschulrat besteht in Niederösterreich: a) aus dem Landeschef oder seinem Stellvertreter als Vorsitzenden; b) aus vier vom Landesausschusse abgeordneten

Mitgliedern; c) aus einem Referenten für die administrativen und ökonomischen Schulangelegenheiten; d) aus den Landesschulinspektoren; e) aus einem katholischen und einem evangelischen Geistlichen und einem Bekenner des israelitischen Glaubens; f) aus vier von dem Gemeinderate der Reichshaupt- und Residenzstadt Wien gewählten Mitgliedern; g) aus drei Fachmännern im Lehrwesen. Der Landesschulrat hat in den Angelegenheiten der ihm unterstehenden Schulen, soweit dieselben nicht seinem unmittelbaren Eingreifen vorbehalten sind, als Schulbehörde zweiter Instanz zu fungieren. In Bezug auf die Volksschulen steht ihm insbesondere der durch das Reichsvolksschulgesetz und durch die das Volksschulwesen betreffenden Landesgesetze eingeräumte Wirkungskreis zu. Er übt das staatliche Aufsichtsrecht über den Religionsunterricht aus.

Aufserdem kommt dem Landesschulrate zu: die Überwachung der Bezirks- und Ortsschulräte, die Aufsicht und Leitung der Lehrerbildungsanstalten; die Prüfung der Nachweisung der gesetzlichen Befähigung der an Mittelschulen anzustellenden Direktoren, Lehrer und Hilfslehrer, unter Wahrung der den Gemeinden, Korporationen und Privatpersonen zustehenden speziellen Rechte; die Begutachtung von Lehrplänen, Lehrmitteln und Lehrbüchern für Mittel- und Fachschulen; die Erstattung von Jahresberichten über den Zustand des gesamten Schulwesens im Lande an das Ministerium für Kultus und Unterricht und deren Veröffentlichung; die Beurlaubung von Lehrpersonen an Volksschulen, falls die Bewilligung des Urlaubes die Kompetenz des Orts- und Bezirksschulrates überschreitet. Den unmittelbaren Einflufs auf die didaktisch-pädagogischen Angelegenheiten der Schulen, periodische Inspektionen, Leitung der Prüfungen, Überwachung der Wirksamkeit der Schuldirektionen, der Orts- und Bezirksschulräte und Bezirksschulinspektoren u. s. f. zu üben, sind zunächst die Landesschulinspektoren berufen, denen der Minister für Kultus und Unterricht im Wege des Landesschulrates die erforderlichen Dienstinstruktionen erteilt.

Der Landesschulrat kann jedoch auch durch von ihm bestimmte Mitglieder des Landesschulrates aufserordentliche Inspektionen der demselben unterstehenden Schulen veranlassen.

Die Inspektoren erstatten über ihre Wirksamkeit an den Landesschulrat Berichte, welche dieser unter Anzeige der darüber gefafsten Beschlüsse und getroffenen Verfügungen dem Minister für Kultus und Unterricht vorzulegen hat. Die Landesschulinspektoren sind verpflichtet, auf erhaltenen Auftrag auch direkt an den Minister für Kultus und Unterricht zu berichten.

Literatur: Eine Geschichte des österreichischen Schulwesens fehlt noch und dürfte auch mangels hinreichender Vorarbeiten in der nächsten Zeit nicht geschrieben werden. Eine »Bibliographie zur Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens« hat Gustav Starkosch-Grofsmann im Jahre 1901 zu veröffentlichen begonnen. Die 1905 von demselben Verfasser veröffentlichte »Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens« hat leider nur politischen Charakter. — Der Überblick, welchen Ad. Ficker im 5. Bande der Schmidtschen Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens gegeben hat, ist auch in der Überarbeitung, welche er durch Erich Wolf im Jahre 1882 erfahren, heute veraltet. — Selbständig in Benutzung der Quellen und in der Darstellung ist Joh. Al. Frhr. v. Helferts Werk »die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik. I. Band: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Prag 1860. III. Band. System der österreichischen Volksschule 1861.« Der II. Band. ist nicht erschienen. Über die Geschichte der österreichischen Volksschule unter Franz I. und Ferdinand I. 1792—1848 hat neues Licht verbreitet Dr. Anton Weifs in den »Aufserordentlichen Beiträgen zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte« Graz 1904. — Über den gegenwärtigen Stand des österreichischen Schulwesens orientieren Sendler und Kobel: Übersichtliche Darstellungen des Volkserziehungswesens der europäischen und aufsereuropäischen Kulturvölker Band 2. Breslau 1901; über die Lehrpläne der höheren Schulen Ew. Horn: Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellung der Lehrpläne. Berlin 1906; über einzelne Fragen geben zuverlässigen Aufschlufs die betreffenden Artikel im »Encyklopädischen Handbuch der Erziehungskunde« herausgegeben von Dr. Josef Loos 1. Band Wien 1906. (Ein zweiter [Schlufs-] Band wird im nächsten Jahre folgen.) — Das österreichische Mittelschulwesen behandelt Dr. S. Frankfurter in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen I. Band. 2. Abteilung. München 1897. — Derselbe Verfasser referierte 1900 in Wychgrams Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen über die letzten »50 Jahre österreichischen Mittelschulwesens«. Über die schwebenden Fragen dieser Schulkategorie berichten regelmäfsig die »Österreichische Mittelschule«. 20.

Jahrgang Wien 1906, und die »Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien«. 57. Jahrgang Wien 1906, über Fragen des Volksschulwesens die »Zeitschrift für das österreichische Volksschulwesen« 17. Jahrgang Wien 1906. — Das amtliche statistische Material, Gesetze und Verordnungen werden publiziert im »Verordnungsblatt für den Dienstbereich des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht.« Statistische Übersichten bietet das »Österreichische statistische Handbuch« herausgegeben von der k. k. statistischen Zentralkomission, 24. Jahrgang Wien 1905. —

Wien. Rudolf Hornich.

Overberg, Bernhard

1. Lebensgeschichte. 2. Tätigkeit an der Normalschule. 3. Schriften.

1. Lebensgeschichte. Bernhard Heinrich Overberg, geboren den 1. Mai 1754, war das Kind armer frommer Krämersleute zu Höckel, einer nach Voltlage eingepfarrten Bauerschaft im Osnabrückschen. Mit seiner körperlichen wie geistigen Entwicklung wollte es nur langsam vorwärts gehen; 8 ABC-Bücher waren schon verbraucht, ehe er notdürftig lesen konnte. Das Trauergeläute beim Tode seines Pfarrers weckte in ihm das Verlangen nach Studium und Priestertum; aber bei der gänzlichen Mittellosigkeit seiner Eltern wagte er kaum davon zu reden, bis letztere selbst ihn aufs Studieren hinwiesen. Er war damals schon 15 Jahre alt. Nachdem er ein Jahr lang bei einem Geistlichen in Voltlage Lateinunterricht genossen hatte, besuchte er durch vier Jahre das Franziskaner-Gymnasium zu Rheine, an welchem damals schon nach der neuen Schulordnung Fürstenbergs unterrichtet wurde. 1774 kam er nach Münster, wo er erst die zwei höheren (philosophischen) Klassen des Gymnasiums absolvierte und dann vier Jahre lang dem Studium der Theologie mit solchem Erfolge oblag, dafs er die Aufmerksamkeit Fürstenbergs (s. d. Art.) auf sich zog. Priester geworden (1780) sollte er auf des letzteren Wunsch eine angenehme und einträgliche Stelle als Hauslehrer in einer adligen Familie übernehmen; er aber zog es vor, als Hilfspriester nach Ewerswinkel zu gehen und unter einfachen Landleuten der Seelsorge obzuliegen. Hier erregte er bald durch seine erfolgreiche katechetische Tätigkeit allgemeines Aufsehen. Fürstenberg hörte davon und begab sich eines Tages selbst nach Ewerswinkel, um unerkannt einer katechetischen Lehrstunde Overbergs in der Kirche beizuwohnen! Seine Erwartungen fand er weit übertroffen. Er nahm nun den bescheidenen jungen Priester fast mit Gewalt wieder nach Münster zurück und machte ihn zum Lehrer und Leiter der Normalschule zur Reformierung der Münsterischen Lehrerschaft. 43 volle Jahre, von 1783 bis 1826, wirkte Overberg in dieser Stellung, mit einem Erfolge, der einzig dasteht in der Geschichte des deutschen Lehrerbildungswesens. Daneben bekleidete er noch eine Vicariestelle an der Klosterkirche der sog. lotharingischen Chorjungfrauen und erteilte auch in den zwei Schulen dieser Klosterfrauen den Unterricht in der Religion und im Rechnen. Die Katechesen, welche er allsonntäglich in der Klosterkirche hielt, waren ein Muster von Klarheit und herzgewinnender Anmut; auch viele Erwachsene aus allen Ständen fanden sich dazu ein, so regelmäfsig Leopold Graf von Stollberg mit Familie und die berühmte Fürstin Gallitzin mit ihren Kindern, wenn sie in Münster anwesend waren. Genannte Fürstin erwählte Overberg auch zu ihrem Gewissensrate und brachte ihn in intimen Verkehr mit jenen geistvollen ausgezeichneten Männern, welche zu ihrem Freundeskreise gehörten, wie Stollberg, Fürstenberg, der holländische Philosoph Hemsterhuis. Dieser Verkehr war für Overberg von der gröfsten Bedeutung, da er auf sein ganzes pädagogisches Denken und Streben klärend und befruchtend einwirkte und es vor Einseitigkeiten bewahrte. Als Mitglied der Landesschulkommission nahm er an der äufseren Gestaltung und Verwaltung des Volksschulwesens entscheidenden Anteil, und als die Sturmflut der Napoleonischen Gewaltherrschaft auch über das Münsterland verheerend hinging, war es Overberg fast allein, der sich der Schule und ihrer Lehrer annahm, für Anstellung, Gehaltsauszahlung usw. in der selbstlosesten Weise Sorge trug. 1809 zur Regentie des Priesterseminars berufen, leitete er durch 16 volle Jahre die moralisch-ascetische Ausbildung der jungen Theologen, und war es ihm eine Herzenssache, bei denselben Verständnis und Liebe für die Schule zu erwecken. 1816 ernannte ihn die preufsische

Regierung zum Konsistorialrate, sein Urteil in Unterrichts- und Schulangelegenheiten, das er gewöhnlich schriftlich abgab, war stets von maſsgebendem Einflusse. Die gröſste Sorge in seinen letzten Lebensjahren war ihm die Gründung eines Lehrerseminars als Ersatz für seine Normalschule; darum war auch seine Freude groſs, als er 1825 hörte, daſs die Gründung in Büren gesichert sei; meinte er doch, daſs er nunmehr ruhig sterben könne. 1826 hielt er seinen letzten Normalkurs; am 7. November schloſs er ihn mit den Worten: »Nun laſst uns alles dem lieben Gott anvertrauen.« Zwei Tage später, am 9. November, starb er, 72 Jahre alt. »Overberg steht in seiner pädagogischen Tüchtigkeit höher als Felbiger. Mag letzterer ihn an organisatorischem Talente übertreffen; in der eigentlichen Praxis, in der geist- und gemütvollen Auffassung des Lehrberufes überragt ihn Overberg. Er ist der Mann, welcher Glauben und Wissen, Verstandes- und Gemütsbildung miteinander zu vereinigen und zu versöhnen wuſste; er überstrahlt in dieser Hinsicht Rochow und Pestalozzi weit, während er ihnen in der Liebe zum Volke nicht nachsteht« (Kellner, Erziehungsg., 3. Aufl. 3. Bd. S. 44).

2. Tätigkeit an der Normalschule. Overbergs Ruhm als eines ausgezeichneten Pädagogen und Schulmannes gründet sich auf seine Wirksamkeit an der Normalschule in Münster. Diese Schule war eine Lehrerbildungsanstalt ganz eigener Art. Mit unseren heutigen Schullehrerseminaren mit ihrem 3 oder 4 jährigem Lehrkurse, ihren vollzähligen Lehrerkollegien, ihren Übungsschulen und Bibliotheken ist sie gar nicht zu vergleichen. Overberg war an der Normalschule, wenigstens anfangs, eins und alles. Alljährlich, in der Zeit vom 22. August bis 7. November, sammelte er 20 bis 30 alte Lehrer um sich, um sie, gemäſs den Absichten Fürstenbergs, umzubilden und für die ihnen gestellte neue Aufgabe brauchbar zu machen. Diese Lehrer waren wenig mehr als Täglöhner; das Schulmeisteramt versahen sie auch nur zur Winterszeit, während sie im Sommer entweder bei den benachbarten Bauern oder in Holland für Tagelohn Feldarbeiten verrichteten. Ihr ganzer Unterricht beschränkte sich auf das Auswendiglernen des Katechismus und aufs Lesen; Schreiben wurde nur wenig und Rechnen fast gar nicht gelehrt. Fürstenberg aber wollte, »daſs die Schullehrer a) das Lesen deutlich und nach den Interpunktionen lehren; b) sie in den Zügen des Buchstabenschreibens wohl unterrichten und zu einer guten Handschrift die Anleitung geben; c) in den katholischen Katechismus und Sitten gut und faſslich unterrichten; d) von der Rechenkunst die vier Spezies mit Einschluſs der Regeldetri lehren; und e) in Abfassung eines deutschen Briefes, einer Rechnung, Quittung, obsonst dienlichen Aufsatzes unterweisen. Auch soll in allen Landschulen von den ersten theoretischen ungezweifelten Grundsätzen des Ackerbaues und der Landwirtschaft Unterricht erteilt werden« (Schulverordnung vom 2. Sept. 1801). Für diese neue Aufgabe sollten die alten Lehrer die erforderliche Eignung empfangen und Overberg sollte sie ihnen geben. Eine wahre Riesenaufgabe, für Overberg um so schwieriger, als er selbst kein fertiger Schulmann war. Wohl hatte er es im Katechisieren schon zu einer gewissen Meisterschaft gebracht, dank seinem angeborenen Lehrtalent und seiner Praxis in Ewerswinkel; aber zu einem »Lehrer der Lehrer« fehlte ihm doch noch viel, sowohl an Wissen als Erfahrung. Diesem Mangel suchte er mit eiſsernem Fleiſse abzuhelfen. Keins der bedeutenderen pädagogischen Werke blieb von ihm ungelesen; namentlich waren die Schriften von Rochows für ihn von Interesse und übten merklichen Einfluſs auf sein pädagogisches Denken und Streben aus. Auſserdem bereitete er sich auf jede Unterrichtsstunde gründlich vor; da die Tagesstunden dazu nicht ausreichten, opferte er einen Teil der Nachtstunden auf Kosten des Schlafes. Eine Hauptschwierigkeit, wenigstens im Anfange, fand Overberg auch darin, daſs er es nicht mit jungen, durch mehrjährigen Präparandenunterricht vorgebildeten jungen Leuten zu tun hatte, sondern mit meistens schon im Alter vorgerückten Männern, ohne viele Bildung und auch Bildungsfähigkeit, die bereits jahrelang nach ihrer Art geschulmeistert hatten und nur mit Widerstreben zum Normalkurse gekommen waren. Diese zu fügsamen, lernbegierigen und strebsamen »Schülern« zu machen, war keine kleine

Sache. Aber es gelang Overberg; das Geheimnis lag in seiner Persönlichkeit. Seine aufrichtige Menschenliebe, seine Bescheidenheit, Geduld, Selbstlosigkeit, sein seltener Opfergeist, seine ideale Auffassung von der Wichtigkeit und Würde eines Volksschullehrers, seine geist- und herzgewinnende Unterrichtsweise: all dieses wirkte mit unwiderstehlicher Macht auf seine »Schüler« ein, sie fesselnd, bildend und begeisternd für die hohe Aufgabe, der sie dienen sollten. In den ersten Jahren gab Overberg allen Unterricht allein, und zwar sechs Stunden täglich — drei vormittags und drei nachmittags —; außerdem aber widmete er denjenigen, welche aus irgend einem Grunde dem gewöhnlichen Kurse nicht gut folgen konnten, noch besondere Unterweisungen. Wegen der Kürze der Zeit — der Normalkurs dauerte nur zehn Wochen! — mußte Overberg sich natürlich auf das Notwendigste beschränken. Das aber war in seinen Augen weniger die Erweiterung des Wissens — diese überließ er dem späteren Privatfleiße —, als vielmehr die Weckung des Interesses für die Aufgaben eines Lehrers überhaupt und die Unterweisung über die beste Art und Weise, den vorgeschriebenen Unterrichtsstoff zum vollen geistigen Eigentum des Kindes zu machen. Er ermahnte die Lehrer immer wieder und leitete sie auch an, allen Unterrichtsstoff selbst nach allen Seiten hin klar zu erfassen; nur so wären sie dann im Stande, ihn auch den Kindern so darzubieten, daß er für deren Geist, für Verstand, Herz und Wille, wahrhaft bildend sei. Oft nahm Overberg seine Normalschüler mit in seinen Unterricht, welchen er in den Klosterschulen der lotharingischen Chorjungfrauen zu erteilen pflegte, um ihnen die Anwendung der vorgetragenen methodischen Regeln in der Praxis zu zeigen. Die Hauptsache aber war für ihn stets, die Lehrer mit Liebe und Begeisterung für ihren Beruf zu erfüllen. »Er selbst«, sagt sein Biograph, »sah das Amt des Seelsorgers und des Jugendlehrers als das Höchste auf Erden an; seine ganze Seele war, solange er lebte, von diesem Gedanken ergriffen; was er darüber redete, war nur der Ausguß seines vollen Herzens und wirkte mit unausstehlicher Kraft auf die Gemüter seiner Zuhörer. Erschütternd war seine Rede, wenn er das Verderben schilderte, welches ein schlechter Schullehrer anrichtet, und den Fluch und die Strafen, welche er auf sein Haupt ladet. Aber am längsten und liebsten verweilte er bei dem Segen, welchen ein guter Schullehrer stiftet« (Krabbe). Anfangs waren es, wie es nicht anders sein konnte, fast nur alte Lehrer, welche Overbergs Normalschule frequentierten; mit der Zeit aber änderte sich dieses. Angezogen durch Overbergs außerordentliche Persönlichkeit meldeten sich immer mehr neue Kräfte zum Schuldienste und, da auch viele der »Alten« von freien Stücken den Normalkurs mehrmals wieder mitmachten, geschah es nicht selten, daß zu gleicher Zeit nicht weniger als Hundert zu den Füßen Overbergs saßen.

Ein besonderes Verdienst erwarb sich Overberg um die Ausbildung von Lehrerinnen. Er war der Ansicht, daß nicht bloß die Unterweisung in den weiblichen Handarbeiten, sondern überhaupt der Unterricht und — was beim weiblichen Geschlechte am meisten ins Gewicht falle — die Erziehung der Mädchen am besten durch Lehrerinnen besorgt werde. Zur Heranbildung weiblicher Lehrkräfte erweiterte er seinen Normalkurs und er hatte die Genugtuung, daß verhältnismäßig viele Jungfrauen sich dem Lehrfach zuwandten; er rüstete sie mit den nötigen Kenntnissen aus und flößte ihnen solche Begeisterung für ihren Beruf ein, daß sie ihr ganzes Dasein demselben weihten.

Groß war die Umwandlung, welche das ganze Volksschulwesen und die ganze Volksbildung des Münsterlandes durch Overbergs Normalschule erfahren hat. Was der geniale Staatsmann Fürstenberg angestrebt, das hat der still wirkende, von reiner Gottes- und Menschenliebe erfüllte »Lehrer der Lehrer« zur Wirklichkeit gebracht. Zwei große Männer, jeder groß in seiner Art!

3. Schriften. Overberg hat sich auch als pädagogischer Schriftsteller einen Namen gemacht. Obwohl niemand weniger als er ans Schriftstellern dachte, da sein eigentliches Feld das praktische Schulamt war; so wurde er doch durch die Umstände auch zum Bücherschreiben gedrängt. Die Vorträge, welche er in der Normalschule

hielt, pflegte er meistens schriftlich vorzubereiten; die Hauptgedanken fixierte er in Leitsätzen, die er seinen Schülern diktierte. Auf dringendes Zureden Fürstenbergs und anderer Freunde und Gönner übergab Overberg seine schriftlichen Aufzeichnungen dem Drucke, auf dafs sie allen interessierten Kreise, zunächst im Münsterlande, in authentischer Form leicht zugänglich würden. So erschien schon 1788 sein ABC-Buch, das einer besseren Methode des Unterrichtes im Lesen (Syllabieren statt Buchstabieren) die Wege bereitete. Merkwürdigerweise erfreute sich das Büchlein anfangs keines allgemeinen Beifalls, und zwar deshalb nicht, weil man glaubte, die Religion sei darin nicht genugsam berücksichtigt; dieser alberne Vorwurf konnte indessen nicht lange Stand halten. 1793 veröffentlichte Overberg sein Hauptwerk, die »Anweisung zum zweckmäfsigen Schulunterrichte für die Schullehrer im Fürstentum Münster«, gewidmet dem Kurfürsten Maximilian Franz und mit einer nachdrücklichen Empfehlung Fürstenbergs versehen. Overberg tritt hier nicht etwa als Bahnbrecher und Erfinder neuer Methoden auf; nach solchem Ruhme strebte seine Bescheidenheit nicht. Aber sein Verdienst bleibt es, von dem vielen vorhandenen Guten das Beste namhaft gemacht und dessen Anwendung in der Praxis gezeigt zu haben. Vieles in dem Buche Gesagte mag veraltet sein; aber die im zweiten Teile stehenden Belehrungen über die »Weckung der Aufmerksamkeit und Nachdenkens«, über die »Begriffe«, wie über die »Regeln, den Kindern Begriffe beizubringen« behalten für immer ihren Wert und kann Treffenderes über dieses wichtige Kapitel wohl nicht gesagt werden. Die erste Auflage war nur für die Geistlichen und Lehrer des Münsterlandes bestimmt; bei der zweiten Auflage jedoch fand die »Anweisung« ihren Weg über die Landesgrenzen und wurde allgemein, auch im protestantischen Deutschland (Niemeyer, Natorp, Zerrenner u. a.), mit hoher Befriedigung aufgenommen. 1799 liefs Overberg seine »Biblische Geschichte des alten und neuen Testaments zur Belehrung und Erbauung für Lehrer, gröfsere Schüler und Hausväter« erscheinen; sie erlebte nicht weniger als 25 Auflagen und war auch in den Schulen protestantischer Gebiete eingeführt. Ein gröfseres Werk Overbergs ist auch sein 1804 herausgegebenes »Christkatholisches Religions-Handbuch um sich und andere zu belehren«, dem er zwei Katechismen beifügte, einen für die gröfseren und einen für die kleineren Schüler. Das Religions-Handbuch wurde auf Anordnung der preufsischen Regierung zu Münster an alle Schullehrer des Landes unentgeltlich verteilt; es erlebte in Deutschland 8 Auflagen und wurde auch ins Holländische übersetzt.

Literatur: Krabbe, Leben B. Overbergs, Münster 1831, 3. Auflage 1864. Kellner, Erziehungsgeschichte III. Bd. 3. Aufl. 1880. Overbergs »Sämtliche Schriften für Schulen«, in 6 Bden. neu herausgegeben, Münster 1861—1868. Seine »Anweisung zum zweckmäfsigen Unterrichte« wurde von Schulrat Dr. Gansen neu ediert, Paderborn 1888. 4. Aufl. 1905. — Herold, Franz von Fürstenberg und B. Overberg in ihrem gemeinsamen Wirken für die Volksschule, Münster 1893.

Prag. D. Petry.





Pädagogik, katholische

1. Der soziative und positive Charakter des Katholizismus. 2. Die katholische Familie. 3. Die katholische Gemeinde. 4. Das Ordens- und Kongregationswesen. 5. Die spirituellen Güter als pädagogisches Element. 6. Katholische Erziehungsprinzipien. 7. Ältere katholische Erziehungslehre. 8. Neuere katholische Erziehungslehre. 9. Bedeutung des Studiums der katholischen Pädagogik.

1. Der soziative und positive Charakter des Katholizismus. Eine jede Religion hat einen soziativen Zug, d. i. die Kraft zu gesellen und zu gemeinden, die Gläubigen in gemeinsamem Bekenntnis und Gottesdienst zusammenzuschliefsen; beim Christentum erscheint dieser Zug stärker als bei anderen Religionen ausgeprägt: die Christen sollen die Reben des Weinstockes sein, welcher der Heiland ist, sie sollen wie Glieder eines Leibes anwachsen an das Haupt, welches die göttliche und menschliche Natur in sich vereinigt; die älteste Kirche wird als Familie, als Haus, als ein Bau aus lebendigen Steinen, als Gottesstadt, als das neue Jerusalem, als priesterliches Volk bezeichnet. Die Schicksale und welthistorischen Arbeiten der Kirche spannten ihre sozialplastischen Kräfte mächtig an: der Kampf mit dem römischen Imperium, der unheiligen Herrschaft dieser Welt, förderte die hierarchische, auf überweltliche Ziele gerichtete Organisation der Kirche; das umfassende Bekehrungswerk der folgenden Jahrhunderte rief Institutionen ins Leben, denen sich der einzelne gehorchend, dienend hinzugeben hatte.

Hand in Hand mit der sozialen Ausgestaltung ging die Fixierung und Verzweigung des Glaubens- und Lehrgutes der Kirche, des positiven Inhaltes des christlichen Glaubens und Hoffens. Ein Glaubensinhalt begegnet uns zwar bei allen Religionen; sie haben insgesamt ihren Anhängern etwas zu sagen, zu lehren, zu gebieten, aber bei den nicht-christlichen Religionen — vom Judentum abgesehen — gelangt dieser Inhalt nicht zu der Form einer Glaubenssubstanz, einer fides quae creditur, Glaube, an den man glaubt, welcher von dem Glaubensakte, fides quâ creditur, verschieden ist und dessen Norm bildet. Auch hier wirkte die Geschichte fördernd und zeitigend, und dies wieder, indem sie teils Kämpfe heraufführte, teils auf Eroberungen hinwies: der Kampf mit den Häresien, welche den Glaubensinhalt zum Spielball des subjektiven Besserwissens machten, trieb zu dessen Fixierung durch die Lehrautorität der Kirche an, und die Assimilation der antiken Wissenschaft machte es erforderlich, das christliche Lehrgut unzweideutig festzustellen, um daran den Mafsstab für den von aufsenher kommenden Lehrinhalt zu gewinnen.

Der soziative und der positive Charakter des Christentums steht aufser Frage, wohl

aber ist in Abrede gestellt worden, dafs jener von Haus aus einen Zug zur Hierarchie, dieser einen Zug zur autoritativen Ausgestaltung durch Tradition und Lehramt habe. Die protestantische Anschauung geht dahin, dafs die Hierarchie und die von der Lehrautorität fixierte Glaubenssubstanz lediglich Produkte der Geschichte, nicht aber im gottgesetzten Keime des Christentums vorgebildet seien. Ihr steht die katholische Anschauung gegenüber, nach welcher die Geschichte nur das hervorgetrieben hat, was von Anbeginn organisch angelegt war.

Im katholischen Wesen und darum auch bei der katholischen Erziehung und Pädagogik, tritt dementsprechend jenes soziative und positive Element, dem ja geschichtliche Vollkraft und übergeschichtliche Vollmacht zugleich zugesprochen wird, weit stärker in den Vordergrund, als es auf protestantischer Seite geschieht, und als berechtigt zugegeben wird, da das Evangelium nur auf eine unsichtbare Kirche ohne hierarchische Gliederung hinweise, und die Heilswahrheit die mannigfaltige Fassung durch die gottsuchende Seele zulasse. Man kann diesen Dissens in den Grundanschauungen auf sich beruhen lassen, wenn es sich um Darlegung der realen Gestaltungen, die aus einer derselben geflossen sind, handelt, und in diesem Sinne soll hier von katholischer Pädagogik gesprochen werden.

2. Die katholische Familie. Die Ehe ist nach katholischer Lehre ein Sakrament, welches sich die Eheschliefsenden gegenseitig spenden, wozu sie sich durch den Empfang des Bufs- und Altarssakraments des Standes der Gnade würdig zu machen haben. In der Hochschätzung eines freiwilligen, gottgeweihten ehelosen Lebens, wie es die Priesterweihe und die Ordensgelübde bedingen, liegt keine Herabsetzung der Ehe und Familie, wie oft behauptet worden ist; das ‚Commune Sanctorum' kennt ebensowohl Confessores non pontifices und Sanctae non Virgines als heilige Priester und Jungfrauen. Die Gatten gelten als für alle Zeit verbunden; die Scheidung ist zwar nicht schlechthin ausgeschlossen, aber durch den Ausschlufs der Wiederverehelichung eines Geschiedenen bei Lebzeiten des anderen wesentlich eingeschränkt. Die Ehehindernisse, welche die Kirche in der Verwandtschaft der Familien erblickt, bewirken, dafs sich diese die Verwandtschaftsverhältnisse überhaupt und darum die Familiengeschichte vor Augen halten müssen. Dies wird durch den Gottesdienst für die Verstorbenen erleichtert: in den Seelenmessen für die Eltern, Grofseltern und weitere Vorfahren haben die verwandten Familien Einheitspunkte, und zumal beim katholischen Landvolke ist Kenntnis und Verständnis der weiteren Familienzusammenhänge lebendig. Der Gottesacker, das Seelenamt, das Gebet für die Verstorbenen weisen auch schon das Kind auf diese Zusammenhänge hin, in welchen die Familie, in der es aufwächst, ein Glied bildet. Die Stiftsbriefe der Seelenmessen, die bei Todesfällen ausgegebenen Gedenkblätter, in das Gebetbuch hineingelegt, Aufzeichnungen in diesem selbst u. a. bilden ein kleines Familienarchiv, das dem pietätsvollen und historischen Sinne Nahrung geben kann und ein bedeutsames soziatives Element darstellt.

Auch die Familienfeste erhalten einen über das Haus übergreifenden Charakter, insofern die Feier nicht den Geburts-, sondern den Namenstagen der Angehörigen gilt. Seinen Festtag findet jeder im Kalender und weifs, dafs er ihn mit allen teilt, die denselben Namensheiligen haben; beim Gottesdienste finden sich dann die Ortsgenossen zusammen, welche nach dem zu feiernden Gottesmann genannt sind, oder für einen verstorbenen Namensgenossen zu beten vorhaben.

3. Die katholische Gemeinde. Das schon der Jugend verständliche soziative Element der katholischen Kultusgemeinde liegt darin, dafs diese sich charakteristisch von anderen Verbänden, in welche die Jugend hineinwächst, unterscheidet. Zwar ist der Pfarrer ein Vorstand, wie es der Ortsvorstand auch ist, und ein Lehrer, wie der Schullehrer, aber doch beides in anderer Weise; die kirchliche Gemeinde zeigt den Charakter der societas inaequalis stärker ausgeprägt; ihr Vorstand ist ein Priester, zu Gottesdienst und Seelsorge geweiht, Verwalter und Spender von Gütern aus einer anderen Welt; er lehrt als Vertreter eines Lehramtes, vermöge der missio canonica, Verhältnisse, von denen schon das Kind eine Vorstellung hat, wenn es auch

ihre Namen nicht kennt. Die Vorstellung von Autorität, das Gefühl des Respekts, die das Kind auch auf weltlichem Boden gewinnt, erhalten eine tiefgreifende und nachhaltige Erweiterung. Viel wirkt dazu die sinnenfällige Form des Kultus, seine Mannigfaltigkeit im Jahreslaufe, der tägliche Gottesdienst, sowie die Mitwirkung, welche der Jugend dabei gestattet ist. Die eifrigsten Religionsschüler dürfen als Ministranten dienen, sie lernen dadurch die Meſsliturgie genauer kennen und wissen sich als Organe des Gottesdienstes; die Stimmbegabten haben im Chor und beim Respondieren mitzuwirken, die gesamte Schuljugend ist bei Prozessionen, feierlichen Einholungen usw. beteiligt.

Daſs die Kultusgemeinde nur ein kleiner Teil eines gröſseren Ganzen ist, bringt die Firmung den Kindern zur Anschauung, welche, über den Wirkungskreis des Seelsorgers hinausliegend, dem Bischof zusteht. Die Feierlichkeiten bei der Einholung desselben, das Pontifikalamt, die bischöfliche Predigt, die Firmung selbst machen zumal auf dem Lande der Jugend einen tiefen Eindruck. Sie gewinnt eine Vorstellung von dem Zentrum, das die Bischofsstadt, der Dom, das Ordinariat für die Gesamtheit der Diöcesangemeinden darstellt; dort hat der Pfarrer die Ordination empfangen, das heimatliche Gotteshaus, der Gottesacker, die Kirchenglocken haben ihre Weihe durch das Haupt der Diöcese oder dessen Vertreter erhalten. Bei besonderen Gelegenheiten empfangen die Gläubigen von dem Bischof den »apostolischen Segen«; das Kind lernt in der Glaubenslehre, daſs die Bischöfe die Nachfolger der Apostel sind; die Geschichte und Legende des Glaubensboten, der das Hochstift gegründet hat, bildet den Übergang vom christlichen Altertum zur Gegenwart.

Der groſse Verband, den der firmende Bischof dem Kinde vor Augen stellt, gehört aber einem noch gröſseren an, auf den ebenfalls verständliche Fingerzeige hinweisen: dem Verbande der katholischen Gesamtkirche. Schon das Latein als Kultussprache erweitert den Blick dafür, noch ausdrücklicher der Festtag der Apostel Petrus und Paulus, am 29. Juni, mit seinen Perikopen von der Befreiung Petri und dem Felsen der Kirche, ebenso der Lätaresonntag mit den Sammlungen für den Peterspfennig. Alle liturgische Belehrung weist auf die römische Mutterkirche hin; ihr Festkalender ist der Grundstock aller Diöcesankalender; in Rom werden die Kanonisationen d. i. Selig- und Heiligsprechungen vollzogen, von da sind die wichtigeren Dispense einzuholen, ergehen die Ablässe und Weltrundschreiben; die katholische Jugend hört den Namen des Papstes mit gröſster Ehrerbietung nennen. Es gereicht manchen zum Anstoſse, daſs damit dem Ansehn des Landesfürsten etwas abgebrochen werde; aber wer das katholische Volk kennt, weiſs, daſs diese Befürchtung unbegründet ist. In dem Tiroler Volksliede heiſst es: »Was der Papst verlangt, und was der Kaiser spricht, das tut ein jeder gern, 's ist seine Pflicht;« damit wird ganz wohl die verschiedene Art beider Autoritäten, die ihnen Untergebenen in Pflicht zu nehmen, ausgedrückt: die geistliche stellt bestimmte, bleibende, die Lebenshaltung regelnde Forderungen auf, die weltliche »spricht« d. h. befiehlt, gibt Anordnungen im ganzen und einzelnen; dem willigen Aufnehmen des »Gesprochenen« kann es nur förderlich sein, wenn es an der Treue im Ausführen des »Verlangten« eine Hinterlage hat.

Der Vorwurf, daſs die katholische Erziehung das patriotische und nationale Element zurückstelle, ist ebensowenig gerechtfertigt; vielmehr ist diesem ihr soziativer Zug und die damit verbundene Anbildung einer historischen Gesinnung förderlich. Die Anhänglichkeit an Volk und Fürst muſs in historischer Pietät ihre Wurzeln haben, die Geschichte der europäischen Völker hat aber eine katholische Periode, die allenthalben nachwirkt; sie bildet für die getrennten Konfessionen einen Einigungspunkt und kann beide Teile ebensowohl vor einem vagen Kosmopolitismus wie vor einem engherzigen Nationalismus bewahren.

4. Das Ordens- und Kongregationswesen. An den Bau der Hierarchie gliedern sich die geistlichen Orden an, wie Kapellen, in denen sich das Schiff der Kirche fortsetzt, unter Beibehaltung des Stiles des Hauptbaues, aber denselben verschieden individualisierend. Im Ordenswesen tritt der soziative Zug der Kirche insofern be-

sonders hervor, als die Neigung zur Beschaulichkeit und Mystik, worin es wurzelt, ursprünglich auf Einsamkeit und Absonderung hinwies und dem Eremitentum erst durch seine Einfügung in die Kirche die Tendenz zur Gesellung zuwuchs; durch das Gelübde des Gehorsams und die Ordensregel wird dem Ora das Labora zugefügt, erhält die kontemplative Weltflucht ein Korrektiv und der ihr zugewandte Sinn eine Zurückwendung zum Dienste des Lebens.

In den Gesichtskreis des Kindes tritt das Ordenswesen auf verschiedene Weise; die weitere Familie zählt wohl eine und die andere Ordensperson zu den Ihrigen; schon bei den kindlichen Erwägungen der Berufswahl spielt der Stand der Religiosen eine Rolle; die von den Orden veranstalteten Missionen rücken ihn oft sehr wirkungsvoll in den Gesichtskreis der Jugend. Der Besuch von Ordensschulen stiftet natürlich noch engere Verbindungen; Männer wie Frauen, die an solchen ihre Bildung erhalten haben, pflegen ihnen, selbst wenn sie nachmals einer ganz weltlichen Denkweise Raum geben, treue Dankbarkeit zu bewahren. Es gilt dies auch von den viel angefeindeten Kollegien der Jesuiten, ein Umstand, welcher deren Gegner allein schon bestimmen sollte, sie aus eigener Anschauung kennen zu lernen, vor der die alten Vorurteile, daſs dort Gewissenszwang, Kopfhängerei und dornige Scholastik herrschen, nicht bestehen können. Auch die besonders in den Ordensschulen gepflegten religiösen Verbände innerhalb der Schülerschaft, die Kongregationen, auch ihrerseits dem soziativen Prinzip erwachsen, haben eine namhafte pädagogische Bedeutung und zeigen oft ihre Nachwirkung in der Gesinnung der männlichen Jahre.

Den vielfachen Zusammenhang des Ordenswesens mit der Erziehung kennen die Gegner des Katholizismus sehr gut; wo man auf Dekatholisation der Erziehung ausgeht, richtet man besonders gegen die Orden seine Angriffe.

Gegen die Leitung von Schulen und die Erteilung des Unterrichtes durch Ordensangehörige, wie durch Weltgeistliche hat man eingewandt, daſs kinderlose Personen nicht das gleiche Verständnis für die Jugend gewinnen könnten, wie solche, die Familie haben; das Bedenken würde aber auch unverheiratete weltliche Lehrerinnen und Lehrer treffen, deren pädagogische Vollbefähigung man doch nicht in Frage zieht. Vor solchen haben jene voraus, daſs bei ihnen der Verzicht auf Ehe und Familie einem höheren Zwecke dient und darum dem inneren Leben ein höheres Element zugeführt, welches wohl aufwiegen kann, was die Elternschaft von pädagogischem Verständnisse zu gewähren vermag.

5. Die spirituellen Güter als pädagogisches Element. Man hat den Unterschied von katholischer und protestantischer Erziehung in die Formel gefaſst, daſs jene zum Glauben des Gehorsams, diese zum Gehorsam des Glaubens bilde, und hat in gleichem Sinne das augustinische: Mores perducunt ad intellegentiam: die Sitten leiten zur Einsicht, als das Prinzip der katholischen Erziehung bezeichnet. In dem starken Hervortreten des soziativen Zuges liegt eine gewisse Berechtigung dazu, denn der Zusammenschluſs der einzelnen bedingt deren Unterordnung unter die Autorität und ein Vorausgehen der sittenhaften Lebensgestaltung vor der Einsicht in deren volle Bedeutung. Friedrich Cramer, der in seiner »Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden im Mittelalter« 1843 S. XXIX den Gegenstand in diesem Sinne erörtert, erinnert an die Verwandtschaft der katholischen Anschauung mit der antiken, welche ebenfalls die Sitten der Geistesbildung vorausschickt, wie sich dies in dem platonischen: *πᾶν ἦθος διὰ ἔθος*: Alle Gesinnung durch Gewöhnung, und dem aristotelischen: *προδιεργάσασθαι τοῖς ἔθεσι τὴν διάνοιαν*: Vorbereitung der Einsicht durch die Sitten, und in verwandten stoischen Sentenzen ausspricht. Diese Ähnlichkeit wird aber durch den Unterschied überwogen, daſs Gesetz und Sitte bei den Alten nur als natürliche Ordnungen gelten, während das Christentum darüber die übernatürliche, spirituelle baut, deren Ergreifung durch den Glauben erfolgt, welcher sohin auch nach katholischer Ansicht in gewissem Betracht vor den Gehorsam tritt. Eine Berechtigung der Darlegung Fr. Cramers gibt P. Benedikt Braumüller in der Abhandlung: »Über den

Bildungszustand der Klöster des IV. und V. Jahrhunderts« (Programm der Benediktinerstudienanstalt Metten in der Oberpfalz) 1856, s. 33 Anm.

Die christliche Gesellung und Gemeindung hat die spirituellen Güter zur Unterlage, deren Inbegriff Christentum heifst, welches Wort durch seine Endung treffend ausdrückt, dafs es sich hier um etwas Objektives, Geistig-substantielles handelt. Die Entwicklung der Vorstellung der spirituellen Güter findet im Katholizismus mehr Anhaltspunkte als in anderen Konfessionen, weil jener dem Geistigen das Sinnliche zur Begleitung gibt. Dem Kinde treten im Kruzifix, in den Heiligenbildern, dem Weihwasserbecken Güter vor das Auge, die es von anderen, weltlichen Zwecken dienenden sehr wohl unterscheidet; das Gotteshaus zeigt ihm die Reliquien, die geweihten Altäre, die Kreuzesfahnen, Devotionalien aller Art; der Name Gotteshaus selbst spricht aus, dafs der Bau Gott gehört, und er birgt, wie das Kind belehrt wird, Gott in Gestalt des Altarsakramentes, »des hochwürdigsten Gutes«, wirklich in sich. Als ein Gut wird auch der Kultus, die Liturgie, der Festkalender verstanden; die Gläubigen suchen und finden Anteil an diesen Gütern, die zu Auge und Ohr sprechen, aber ihren Wert doch lediglich in ihrem Zusammenhange mit einer unsichtbaren Ordnung erhalten, in den sie ausdrücklich durch einen Akt der Weihe gerückt werden. In diesem Betracht wird den Katholiken oft mit Unrecht der Vorwurf der Verehrung von Sinnendingen gemacht, da diese doch nur dem Sinne und Zwecke derselben gilt, wovon ein Abglanz auf sie selber fällt; die bildende Kunst zeigt, dafs in ähnlicher Weise der Stoff durch den darin ausgeprägten Geist geadelt wird; ein Marmorstück, das nur eine Spur von Form aufweist, fordert den Respekt des Kenners, der sich sagt: Hier ist Kunst; man sollte der Andacht das gleiche Recht, den Stoff zu weihen, einräumen, und auch ihren geringfügigen Erzeugnissen zusprechen: Hier ist Glaube.

Auf der Verschränkung der spirituellen Güter mit der Sinnenwelt beruht der »Bund der Kirche mit den Künsten«. Es wird von Unbefangenen nicht bestritten, dafs er eine Quelle ist, aus welcher dem Volke und damit auch der Jugend Poesie und Kunstsinn zufliefsen. Die Liturgie ist in katholischen Gegenden ein Rückhalt des Volksgesanges, die volkstümlich-kirchliche Kunst stiftet eine Berührung zwischen dem Volke und den Gebildeten, die heute, wo wir Grund haben, uns zu besinnen, was uns mit den arbeitenden Ständen denn noch verbinde, aller Beachtung wert ist. Dafs der Klerus mit dem Volke Fühlung hat, ist oft als eine Quelle seiner Macht und als Ergebnis seiner politischen Klugheit besprochen worden; in Wahrheit bringt es der positive Charakter des Katholizismus und das gemeinsame Teilhaben von hoch und gering, jung und alt an den gleichen Gütern mit sich.

6. Katholische Erziehungsprinzipien. Wie der Erziehungspraxis so gibt der Katholizismus auch der pädagogischen Reflexion vermöge seines soziativen und positiven Elements das Gepräge: die nachwachsende Generation zu Christen machen, ist nach katholischer Auffassung gleichbedeutend mit: sie der Kirche einzugliedern und ihnen an den von dieser gehüteten Gütern Anteil zu geben. Die christliche Gemeinschaft und die von ihr vertretene »gute Sache« ist das Hauptaugenmerk, woran die persönlichen und individuellen Mafsnahmen der Erziehung ihr Mafs und ihre Norm finden. Dafs auch solche erforderlich sind, ist in jener Doppelaufgabe eingeschlossen: Eingliedern heifst: zum Gliede machen und das Glied ist ein lebendiger Teil des Ganzen; um ihn dazu zu machen, bedarf es, das in ihm angelegte Werk zu fördern, die ihm immanenten Kräfte ihrer Natur gemäfs herauszubilden; ebenso setzt das Anteil-geben nicht blofs die Empfänglichkeit für die Güter voraus, an denen Teilnahme zu vermitteln ist, sondern auch die Erweckung des Strebens nach ihnen, also wieder eine Entbindung von innewohnenden, nach der Individualität verschiedenen Kräften. Es ist nicht katholische Lehre, dafs alles Höhere lediglich von aufsen an den Menschen herantrete und dieser etwa nur dem willenlos aufnehmenden Gefäfse gleiche; diese Anschauung liegt einer zu Anfang des XIX. Jahrhunderts vorzugweise in Frankreich ausgebildeten Doktrin, dem sog. Traditionalismus, zu Grunde, welchen die katholische

Lehrautorität ausdrücklich als inkorrekt verworfen hat, weil dabei verkannt wird, daſs die Tradition, um erfaſst und gewürdigt zu werden, auſsergeschichtliche in der Natur des Menschen angelegte, in jeder Generation von neuem eingreifende Kräfte voraussetzt. (Vergl. des Verfassers »Geschichte des Idealismus« Bd. III². 1907, § 118: Der Traditionalismus.)

Wenn die höchste Aufgabe der Erziehung als Eingliederung und Gütervermittlung gefaſst wird, so muſs auch für ihr gesamtes Tun der Gesichtspunkt, von dem es als ein Hineinbilden und Überliefern erscheint, zur Geltung kommen; darum hat die katholische Ansicht den sozialen Faktor der Erziehung, ihre Hinordnung auf die Gesellschaft und den Staat, jederzeit festgehalten, und ebenso den Unterricht als eine Überlieferung, seinen Inhalt als geistige Güter, als Lehrgut, nicht lediglich als Bildungsmittel, betrachtet.

Seitens protestantischer Pädagogen hat, zumal beim Ankämpfen gegen den Subjektivismus der Aufklärung, eine Annäherung an diese soziativ-positive Erziehungsansicht stattgefunden, und ist damit ein Boden gewonnen worden, auf dem fruchtbare Debatten stattfinden könnten. Schleiermacher bestimmt den Zweck der Erziehung als Hineinbildung in die sittlichen Gemeinschaften unter gleichzeitiger Herausbildung der individuellen Kräfte; zu jenen rechnet er auch die Kirche, die er in seiner Sittenlehre sogar durch »den Gegensatz von Klerus und Laien« bestimmt sieht; alles Sittliche will er zudem als ein Gut gefaſst wissen, als geistiges, aber reales Ethos, an dessen Ausgestaltung die sittlichen Individuen zu arbeiten berufen sind. Die Annäherung an die katholische Erziehungsansicht findet jedoch bei ihm alsbald ihre Grenze, indem er die Kirche als Erzeugnis des »individuell-symbolisierenden« Zuges der menschlichen Natur faſst, die sittlichen Gemeinschaften mit den Gütern identifiziert und zwischen »Gesinnung und Fertigkeit«, als den beiden Ansatzpunkten der Erziehung, einen Gegensatz findet, der es fraglich macht, ob Lehre und Zucht bestimmend in das Innere eingreifen und damit eine wirkliche Hineinbildung in die Gemeinschaften vollziehen können. In diesem Punkte findet aber seine Theorie eine Ergänzung in der Lehre Palmers, der auf einem gelegentlichen tiefsinnigen Ausspruche Schleiermachers: das ganze Geheimnis der Erziehung sei beschlossen in Liebe und Wahrheit, fuſsend, die Erziehung als »Zucht der Wahrheit« und »Zucht der Liebe« faſst. Damit wird ein positiver und soziativer Fuſspunkt für die Pädagogik gewonnen; denn die Wahrheit kann eine Zucht nur ausüben, wenn sie eine ideale Macht und ein vom individuellen Geiste zu ergreifendes Gut ist, und die Liebe kann zuchtübend nur in den von ihr ausgegangenen und durchwalteten Institutionen wirken. So ist hier eine noch mehr versprechende Annäherung an die katholischen Erziehungsprinzipien gegeben, die jedoch ebenfalls bald ihre Grenzen findet in der für Palmer selbstverständlichen Ablehnung eines die christliche Wahrheit hütenden Lehramtes und eines die Zucht der Liebe durch die christlichen Jahrhunderte hin ausübenden Hirtenamtes der Kirche. Palmer gesteht der katholischen Kirche einen »an sich vollkommen berechtigten Trieb zur Objektivierung und Ausgestaltung des an sich Innerlichen und Wahren« zu (Evangelische Pädagogik, 4. Aufl. 1869, S. 172), aber er findet, daſs diese Ausgestaltung bei ihr von »Veräuſserlichung« untrennbar sei, und polemisiert in diesem Sinne gegen »die fertige Objektivität«, welche der Katholik der christlichen Wahrheit zuschreibt und gegen das »Einfügen des Einzelnen in den Bau der Kirche« (Das. S. 173). Eine Erwiderung darauf geben Rolfus und Pfister in der »Realencyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien« in dem Artikel: »Pädagogik der Kirche.«

7. Ältere katholische Erziehungslehre. Im weiteren Sinne ist schon die Pädagogik des Mittelalters eine katholische, und sowohl in den auf Erziehung bezüglichen Schriften desselben als auch in der scholastischen Philosophie jener Periode treten die charakteristischen Momente der katholischen Auffassung der Erziehung und des Unterrichtes kenntlich hervor (vergl. den Artikel: Mittelalterliches Bildungswesen, Bd. IV). Im engeren Sinne katholisch ist die pädagogische Literatur, die neben die prote-

stantische und zum Teil dieser entgegentritt. Der Gegensatz der Konfessionen ist im XVI. und XVII. Jahrhundert übrigens auf dem pädagogischen Gebiete minder einschneidend, als man erwarten sollte; in den Sammlungen von Erziehungsschriften, die man schon damals veranstaltete, stehen katholische und protestantische Autoren friedlich nebeneinander; Johannes Sturms und Bacos von Verulam billigende Urteile über die Jesuitenschulen sind allbekannt, ebenso der Anschlufs von Comenius an des Theatiners Bateus Janua linguarum. Das eigentliche Problem der Pädagogik der Renaissance war die Vereinigung von Christentum und klassischer Bildung und bei den Arbeiten an seiner Lösung machen sich die konfessionellen Gegensätze nur in sekundärer Weise geltend; die Sturmsche Formel: die Erziehung solle zu einer sapiens atque eloquens pietas führen, drückte auch die Intentionen der katholischen Pädagogen aus. Doch fehlt es nicht in bedeutungsvollen Unterschieden, die von jenem positiven und soziativen Zuge des katholischen Wesens herrühren. Jener zeigt sich darin, dafs die katholischen Pädagogen die Alten nicht blofs als Vorbilder der Eloquenz, sondern auch als Autoritäten ihres Gebietes betrachteten, und in der Konformierung der Lernenden an dieselben eine disciplina mentis erblickten. Eine solche sah man in der Anerkennung Ciceros als des Königs der Redner, Vergils als des Fürsten der Epiker, Aristoteles' als des philosophus schlechthin. In der Lehre des letzteren, welche die katholischen Schulen festhielten, hatte man ein positives Stück Altertum und damit ein gewisses Gegengewicht gegen die formal-sprachliche Tendenz der Zeit. Der soziative Zug der Kirche zeigt sich in den Schulgründungen der Orden und Genossenschaften, welche einen durchgehenden Typus haben, während die protestantischen Anstalten reichere individuelle Mannigfaltigkeit aufweisen. »Nicht in den ephemeren Einflufs begabter und willenskräftiger Individuen« sagt der protestantische Pädagog Landfermann, »sondern in Genossenschaften, in welchen sich der Einflufs solcher Individuen ausbreitet und in fester Tradition fortpflanzt, hat die Kirche die neuen Organe, deren sie bedurfte, gesucht und gefunden. Eine feste Regel, detaillierteste Statuten, entstanden in bedächtiger Erwägung, geprüft und anerkannt von den Bischöfen und von dem Papste selbst, und nur mit gleicher, langsamer Bedächtigkeit und gleicher Prüfung modifizierbar, wenn veränderten Verhältnissen gegenüber Umgestaltungen unerläfslich erschienen, binden die Glieder solcher Genossenschaften in unverbrüchlichem Gehorsam.« (Art. Schulbrüder in Schmids Encyklopädie VII[1], S. 866.)

Werke katholischer Pädagogen der Renaissancezeit sind durch die Neudrucke der Kehrbachschen Monumenta Germaniae paedagogica und der bei Herder in Freiburg erscheinenden »Bibliothek der katholischen Pädagogik« allgemein zugänglich gemacht worden; doch bleibt noch viel zu tun übrig; insbesondere wäre eine Zusammenstellung von Äufserungen über Erziehung und Bildung, wie sie in philosophischen Schriften des Mittelalters vorliegen, erwünscht. Proben geben des Verfassers Abhandlungen: »Des hl. Thomas von Aquino Untersuchung »Über den Lehrer« (in: »Aus Hörsaal und Schulstube«, Freiburg 1904), ferner: Ein Studienbuch aus dem XII. Jahrhundert« (in den »Christlich-pädagogischen Blättern«, Wien, Jahrgang 1906) und »Der Wert scholastischer Erziehungsschriften für die Fortbildung des Lehrers« (in »Der Schulfreund«, Hamm Westfalen, 61. Jahrgang 1906).

Im XVII. Jahrhunderte findet die katholische Pädagogik in Frankreich ausgiebige Pflege, auch jetzt nicht ohne Fühlung mit der protestanstischen. A. H. Francke übersetzte 1698 Fénelons Buch über die Mädchenerziehung, »weil er«, wie er sagt, »in dem Tractätlein des Ertz-Bischoffs von Cammerich so viel gutes gefunden«, freilich mit Auslassung »der anstöfsigen Örter«, wo der Autor »unterschiedliches, welches mit der Lauterkeit des Evangelii nicht übereinstimmt, hin und wieder einmischet«. Mit Franckes Lebenswerke läfst sich vergleichen, was J. B. La Salle, der Gründer der Schulbrüder, ein nur wenig älterer Zeitgenosse von jenem, geschaffen hat.

Auch im XVIII. Jahrhunderte stehen in der Bekämpfung der exzentrischen Lehren Rousseaus Katholiken und gläubige Protestanten zusammen. Ebenso arbeiten sie an der gouvernementalen Schulreform in

verwandtem Sinne. Der Prälat Felbiger, der Reorganisator des Schulwesens im katholischen Schlesien und nachmals in Österreich, schliefst an die in Franckes Geiste wirkenden Pädagogen der Berliner Realschule an; der Münstersche Domkapitular Franz von Fürstenberg und sein Mitarbeiter Bernhard Overberg sowie die Schulmänner der Rheinlande stehen zu von Rochow, Fellenberg u. a. in keinem Gegensatze; die gemeinsam-christlichen Prinzipien bilden den Fufspunkt; im Einzelnen und Praktischen kommt der katholische Gedankenkreis zur Geltung. In ausgesprochen irenischem Sinne schrieb über Erziehung Joh. Michael Sailer, Bischof von Regensburg, von dem der Ausspruch herrührt: »Die Evangelischen sind als Christen unsere Brüder, als Protestanten unser Wetzstein.«

8. Neuere katholische Erziehungslehre. An den von Pestalozzi ausgehenden Bewegungen nehmen zahlreiche katholische Pädagogen Anteil mit dem Bestreben, die rationalistischen und naturalistischen Elemente der Zeitpädagogik zu überwinden und die mit dem Christentum vereinbaren zu assimilieren. A. Stöckl widmet ihnen in seinem »Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik« 1872, S. 464 f. einen Abschnitt, nicht ohne damit einer Pflicht der Gerechtigkeit nachzukommen. In diesem Sinne wirkte, um nur einige zu nennen, Fr. Mich. Vierthaler in Salzburg, der in seinem »Geist der Sokratik« 1793 der Katechetik jener Zeit ein Denkmal setzte; mit richtigem Griffe erneuerte Joh. Jos. Gruber, Erzbischof von Salzburg das augustinische Verfahren, wie es der Schrift de catechizandis rudibus zu entnehmen ist; die Schule war ihm jederzeit eine Herzensangelegenheit und er leitete noch als Erzbischof persönlich die Lehrübungen der Alumnen. Warme Lehrerfreunde und in rüstiger Tätigkeit dem trefflichen W. Harnisch zu vergleichen waren Joh. Bapt. Hergenröther, der in Würzburg, und Victor Jos. Dewora, der in Trier für die Ausbildung von Lehrern tätig war.

In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts entfaltete Lorenz Kellner seine gesegnete Tätigkeit, dessen »Volksschulkunde«, zuerst 1855, in die katholische Volksschulpädagogik dieser Zeit den besten Einblick gewährt. Er hat in seiner »Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern« 3 Bde., auch die historische Pädagogik bereichert und darin vielfache Ergänzungen und Berichtigungen der gangbaren Darstellungen beigebracht. Die in beiden Konfessionen sich regenden Bestrebungen, dem theologischen Elemente der Pädagogik seine Bedeutung wiederzugeben, haben nahezu gleichzeitig zwei namhafte Werke gezeitigt: G. M. Durschs »Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkt des katholischen Glaubens« 1851 und Christ. Palmers »Evangelische Pädagogik« zuerst 1852. Bei Dursch erscheint das Spezifische der katholischen Erziehungsprinzipien mehr ausgeprägt als in den vorausgegangenen Schriften; er betrachtet die Erziehung als eine Nachbildung der pädagogischen Tätigkeit der Kirche und gewinnt an der Unterscheidung ihrer dreifachen Wirksamkeit: des priesterlichen, lehrenden und Hirtenamtes ein tiefgründendes Einteilungsprinzip für das Erziehungswerk. Doch zieht er bei der Anwendung dieser Anschauung die Betrachtung dadurch in die Enge, dafs er nur die Volksschule ins Auge fafst und dem Begriffe der Bildung nicht genug tut. Palmer spricht dem Buche gleich der gleichnamigen Sailerschen Schrift zu, dafs sie »einen Gehalt haben, in dem auch der evangelische Pädagog eine schöne Gabe christlicher Erziehungsweisheit zu finden sich freut, ohne dafs sie darum die katholische Grundanschauung, woraus sie hervorgegangen sind, irgendwie verleugneten« (Evang. Päd. S. 171).

Die kirchenpolitischen Kämpfe in Frankreich riefen ein hervorragendes pädagogisches Werk ins Leben, das auch zu Gunsten der katholischen Sache wirkungsvoll in dieselben eingegriffen hat, das Buch des Bischofs Felix Dupanloup: De l'éducation 3 tom. Par. 1855—57, Deutsch Mainz 1867. Die Erziehung wird darin definiert als das Werk, »alle physischen, intellektuellen, moralischen und religiösen Fähigkeiten, aus welchen die Natur und die Menschenwürde des Kindes besteht, zu pflegen, zu üben, zu entwickeln, zu kräftigen und zu verfeinern, dadurch den Menschen zu bilden und auszurüsten, während des irdischen Daseins seinem Vaterlande in den verschiedenen sozialen Funktionen, zu denen ihn dasselbe berufen wird, zu dienen, endlich ihn durch die

Veredlung und Verklärung des gegenwärtigen Lebens auf das ewige Leben vorzubereiten.« Einen eingehenden Auszug des überaus reichhaltigen Werkes gibt Stöckl in seinem »Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik« S. 510—523 und bemerkt am Schlusse: »Der Reichtum der Gedanken, das tief Christliche der ganzen Auffassung, die Lebendigkeit der Darstellung wetteifern miteinander, um den Geist des Lesers zu fesseln, und die geistvolle Entwicklung der Gedanken trägt dazu bei, auch das Gemüt des Lesers zu ergreifen und ihn mit Liebe und Begeisterung für die Gröſse und Erhabenheit des christlichen Erziehungsamtes zu erfüllen.«

9. Bedeutung des Studiums der katholischen Pädagogik. Die moderne Pädagogik hat von ihren Wortführern: Locke und Rousseau, her einen Zug zum Individualismus, zur Herauslösung der Erziehung aus ihrem Zusammenhange mit der Gesellschaft und Geschichte. Als Korrektive dieser Einseitigkeit bot sich nun einerseits dar die Tatsache des steigenden Einflusses des Staates auf das Bildungswesen, und andrerseits der Fortschritt der historischen Kulturforschung, welche auch die Jugendbildung in ihren Kreis zog. Aber die scharfe Betonung des politischen und des historischen Elements der Pädagogik kann wieder zu anderen Einseitigkeiten führen. Der Staat ist nicht das Komplement des Individuums, er ist nicht der Sozialverband schlechthin, sondern nur einer der sozialen Verbände, als welche auch die Familie, die Gesellschaft, die Nation, die Kirche gelten müssen und zumal in der Pädagogik ihre Stelle beanspruchen. Ebenso gewährt die Erziehungsgeschichte noch nicht den Aufschluſs über das Wesen der Erziehung, da sie nur deren wechselnden Gestaltungen, nicht aber ihre Wurzeln in der Natur und Bestimmung des Menschen aufweist. Die historische Pädagogik geht fehl, wenn sie die allgemeine Pädagogik in Frage zieht, weil es keine bleibenden Normen der Erziehung gebe. Wer diese, die Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik bedrohenden Schwierigkeiten kennt, wird die katholische Erziehungsansicht nicht ohne Interesse und Vorteil in Erwägung ziehen, da dieselbe vermöge ihres soziativen und positiven Elements der individualistischen Einseitigkeit von vornherein fremd blieb, vielmehr die Erziehung für die Gemeinschaft stets im Auge behielt, ohne diese doch dem Staate gleichzusetzen, und für sie das Bedenken gegen allgemein geltende Aufgaben und Normen der Erziehung nichts Lähmendes haben kann, da sie mit dem geschichtlichen Gesichtspunkt den übergeschichtlichen, auſserzeitlichen verbindet. Eine Abweisung des Relativismus in der Pädagogik gibt von diesen Gesichtspunkten aus die Abhandlung des Verfassers: »Wissenschaftliche Pädagogik und christliche Erziehungsweisheit« in dessen: »Aus Hörsaal und Schulstube«. Die Beseitigung mancher Vorurteile, welche Fr. Paulsen zu danken ist, und die verständliche und gewinnende Art, mit der etwa Kellner in seinen »Skizzen zur Erziehungsgeschichte« und seiner »Volksschulkunde« die katholische Anschauung vertritt, läſst hoffen, daſs die Maxime: Catholica sunt, non leguntur, immer mehr verlassen werde und ein Studium dieser Dinge, wie angedeutet wurde, in Gang komme.

Literatur: Arbeiten, welche eigens die katholische Pädagogik nach ihrem besonderen Charakter behandeln, gibt es zur Zeit nicht; berührt wird der Gegenstand in verschiedenen Werken und es wurde auf einschlägige Äuſserungen Cramers, Palmers u. a. bereits hingewiesen. Die ebenfalls schon genannten historischen Werke von Kellner — dessen Biographie jüngst von Leinweber und Geörgen: »Dr. L. Kellner ein Gedenkbuch« 1897 bearbeitet worden — und Stöckl, sowie die Realencyklopädie von Rolfus und Pfister können als Hilfsmittel dienen. Schätzbares Material bieten mehr auch die nun zahlreich gewordenen katholischen pädagogischen Zeitschriften, zumal die »Pädagogischen Monatshefte« von Al. Knöppel, Stuttgart, »Der Schulfreund«. Hamm, Westfalen, und die »Pädagogischen Vorträge und Abhandlungen«, herausg. von Pötsch, Kempten seit 1893.

Salzburg. O. Willmann.

Pädagogik, philosophische

1. Aufgabe. 2. Bisherige Lösung-Versuche. 3. Schwierigkeiten. 4. Grund- und Hilfswissenschaften. 5. Entwurf eines Planes.

1. Aufgabe. Die Zukunft eines Volkes hängt von der rechten Entwicklung und Stärkung der im Volke vorhandenen Arbeitskraft ab. Das ist das Kapital, auf dem die politische und wirtschaftliche Selbständig-

keit, sowie alle höhere Innenkultur des Volkes beruht. Daher mufs die Aufgabe aller, denen das Wohl und der Fortschritt des Volkes am Herzen liegt, darauf gerichtet sein, dieses Nationalkapital zu stärken und zu mehren.

Nun sind in ihm ideale und materielle Elemente enthalten, insofern die Arbeitskraft des Volkes sich einmal an der Hebung und Kräftigung der Geistesschätze in Wissenschaft und Kunst, Sittlichkeit und Religion betätigt, das andere Mal an der Mehrung und Verbreitung der materiellen Güter, mögen sie der Urproduktion, der Industrie oder dem Handel zugehören. Für letzteres sorgt der Staat durch seine Wirtschaftspolitik, für ersteres durch die Pflege des gesamten Unterrichts- und Bildungswesens.

Beides, die Pflege und Mehrung der äufseren und inneren Güter, steht in einem notwendigen Zusammenhang. Dafs freilich ein vollständiges Abhängigkeitsverhältnis des einen vom andern bestände, dem widerspricht Geschichte und Erfahrung. Wenn der Mensch nichts weiter wäre, als das Produkt der wirtschaftlichen Verhältnisse, so brauchte die Sorge des Staates nur darauf gerichtet zu sein, gleichmäfsig günstige ökonomische Bedingungen für alle herbeizuführen, um für immer den Fortschritt der idealen Mächte zu sichern. Aber so ist es nicht. Die Erfahrung hat nicht selten gezeigt, dafs gerade günstige wirtschaftliche Verhältnisse dem Fortschritt der Innenkultur die schwersten Gefahren bereiten können. Darum bedürfen die idealen Elemente des Volkslebens einer besonderen eingehenden Pflege. Die Geschichte zeigt uns einen fortlaufenden Prozefs der Befreiung des Geistes von den Fesseln der materiellen Grundlage, ein immer Unabhängigerwerden der idealen Mächte von den ökonomischen Bedingungen. Dieser Prozefs führt zwar nicht zur gänzlichen Freiheit des Idealen vom Realen, aber zu einer solchen Stärkung der sittlichen und religiösen Mächte, dafs diese vielmehr auf die Gestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse bestimmenden Einflufs gewinnen.

Der Mensch erhebt sich dadurch über alle übrigen Geschöpfe, dafs er den idealen Mächten die führende Rolle im Leben des einzelnen wie der Gesellschaft zuweist, weil von ihrer Kraft, nicht von der wirtschaftlichen Lage allein, die Erhaltung der Gesamtheit abhängt. So notwendig das Gedeihen der wirtschaftlichen Güter für das Bestehen auch ist, so wenig kann sich in ihrer Pflege die Sorge des Staates erschöpfen. Er sieht sich vielmehr darauf gewiesen, das rechte Gleichgewicht zwischen der Hebung der materiellen Wohlfahrt und der der höheren Interessen innezuhalten. Durch die Pflege ber letzteren soll vor allem verhütet werden, dafs bei der Mehrung der äufseren Güter die idealen Spannkräfte nicht Schaden leiden. Denn geschieht dies, so tritt eine Fäulnis des Volkskörpers ein, die den Untergang herbeiführt.

Hierin liegt die Bedeutung der sittlichen und der religiösen Mächte im Haushalt des Volkes; hierin die Wichtigkeit der Einrichtungen, denen die Pflege dieser Mächte anheimfällt, der religiösen Gemeinschaften und der Schule.

Von diesem grofsen Hintergrund hebt sich die Arbeit des Schul- und Bildungswesens wirksam ab. Sie in rechter Weise zu organisieren und damit die geistige Gesundheit des Volkes zu erhalten und zu fördern ist eine wichtige Angelegenheit der Staatskunst, die den Werdegang des Volkes bestimmen und seine Zukunft in die rechten Bahnen lenken will.

So wie nun für eine rationelle Verwaltung der wirtschaftlichen Tätigkeit die National-Ökonomie sich als Beraterin und Führerin anbietet, so will andrerseits die Pädagogik helfend zur Seite stehen, wenn es sich um die Pflege und Förderung der idealen Mächte handelt. Sie will der Staatskunst sichere Wege zeigen, auf denen die geistige und körperliche Gesundheit, die sittliche Kraft und Wirksamkeit der heranwachsenden Generation, die die Zukunft bestimmt, sich recht zu entwickeln vermag.

Zugleich will sie denen, die die öffentliche Erziehung der Unmündigen übernehmen, Ziele und Wege aufdecken, damit sie die einzelnen, aus denen die künftige Gesamtheit sich zusammensetzt, ihrer Bestimmung im Leben der Gesellschaft und des Staates entgegenführen können.

Beides kann nun ohne Zweifel auch auf naturalistisch-empirischem Wege geschehen und ist oft so geschehen. Die Unsicherheit aber, die mit solchem Gang notwendig

verbunden ist, hat zu dem Bedürfnis geführt, Grundlinien für ein rationelles Verfahren zusammen zu stellen, das in prinzipieller Weise Richtlinien und Normen festlegt, um einen sichern, planmäfsigen Gang in der Führung des heranwachsenden Geschlechts verfolgen zu können.

Diese Prinzipien verwaltet die Pädagogik. Sie wird dadurch zu einer normativen Wissenschaft. Sie legt 1. das Ziel aller Erziehung fest, und sucht 2. die zweckmäfsigen Mittel auf, die zu diesem Ziel hinführen. Darum erscheint sie als der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, deren Anwendung die rechte Leitung der Erziehung der Einzelnen mit Beziehung auf ihre künftige Tätigkeit im Staats- und Gesellschaftsleben gewährleistet.

2. Bisherige Lösungsversuche. Hat nun die Pädagogik diese Aufgabe erfüllen können, wie etwa die National-Ökonomie die Gesetze des wirtschaftlichen Lebens aufgedeckt und damit Richtlinien zur Förderung des wirtschaftlichen Lebens gegeben hat? Zur Beantwortung dieser Frage gilt es Umschau unter dem bisher Geleisteten zu halten.

Dabei ist zunächst hervorzuheben, dafs die Pädagogik eine noch junge Wissenschaft ist, ja dafs sie sich erst anschickt, zum Rang einer Wissenschaft sich zu erheben. Die Ansätze dazu reichen allerdings weit zurück, bis dahin, wo man anfing, eingehender über die Angelegenheiten der Erziehung nachzudenken und zunächst einzelne Partien des weiten Feldes im Zusammenhang darzustellen. Aber von einer wissenschaftlichen Behandlung konnte doch erst von da ab die Rede sein, als man die pädagogischen Lehrsätze aus den wissenschaftlichen Grundlagen in folgerechter Weise abzuleiten und das pädagogische Lehrgebäude auf dem Grund einer philosophischen Ethik und einer empirischen Psychologie aufzubauen begann.

Das Verdienst, diesen Versuch zum erstenmal konsequent durchgeführt zu haben, gebührt Joh. Fr. Herbart. (S. d. Art.) Er ist der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik. Diese Tatsache können weder seine philosophischen Gegner, noch seine pädagogischen Widersacher bestreiten. Er hat gezeigt, wie pädagogische Dinge wissenschaftlich zu behandeln sind, und hat damit die Pädagogik in die Reihe der Wissenschaften eingeführt.

Damit soll die Bedeutung der pädagogischen Schriftsteller vor Herbart in keiner Weise verkleinert werden. Wieviel Herbart ihnen verdankt, hat er selbst oft und nachdrücklich anerkannt. Vor allem soll die Bedeutung Pestalozzis dadurch nicht geschmälert werden. Aber ein Systematiker der Pädagogik war er nicht und wollte es auch nicht sein, da ihm das wissenschaftliche Rüstzeug abging. Wenn sein Einflufs trotzdem ein ungeheurer war, so verdankte er das seinen genialen Intuitionen in Verbindung mit einer Herzenswärme, die alles besiegt, nicht aber einer in logischen Schlufsfolgerungen sich vollziehenden systematischen Darstellung. (S. d. Art. über Pestalozzi.)

Wenn er trotzdem als Bahnbrecher für eine vernünftige, natur- und kulturgemäfse Erziehung angesehen werden mufs, und zwar in höherem Mafse, als dies durch Herbart geschehen ist, so darf man sich doch andrerseits nicht verleiten lassen, geringschätzig über Versuche, die pädagogischen Materien wissenschaftlich zu bearbeiten, zu urteilen. Man bedenke, dafs die wissenschaftliche Bearbeitung nicht im Gegensatz zu der empirisch-intuitiven steht, sondern vielmehr bestrebt ist, aus dem reichen Schatz der Erfahrung mittelst der Spekulation bleibende Ergebnisse in systematischer Ordnung herauszuarbeiten als ein Gemeingut, das kommenden Geschlechtern die rechten Wege zu weisen vermag.

Und in diesem Bestreben steht Herbart zweifellos obenan. Er betrachtete die Pädagogik als einen Teil der Philosophie, und zwar der praktischen Philosophie, der Lehre von den Bestimmungen des Löblichen und Schändlichen. Die Pädagogik ist nach ihm derjenige Zweig der Philosophie, in dem sich die allgemeine praktische Philosophie, sofern sie auf den einzelnen Menschen bezogen ist, mit Psychologie und Erfahrung zur Kunstlehre der Jugendbildung verbindet, und zwar so, dafs die allgemeine praktische Philosophie als Fundamentallehre, die Psychologie als Hilfswissenschaft auftritt. Koordiniert sind ihr die Politik als Staatskunstlehre und die Religionslehre.

So die Bestimmung ihres systematischen Orts innerhalb des Ganzen der Philosophie. Aber ihre Bedeutung ist noch gröfser, als diese Ortsbestimmung anzeigt. Denn die Pädagogik ist nicht nur die erste und nächste Anwendung der praktischen Philosophie, sondern zugleich auch der Psychologie, deren wichtigste Teile sie aufnimmt und für sich verwertet. So stellt die Pädagogik für die gesamte Philosophie das einigende Band dar, indem sie theoretische und praktische Philosophie, deren Prinzipien streng geschieden sind, in ihren Ergebnissen vereinigt. Die Pädagogik verknüpft die Einsicht in die Natur des Menschen mit der Einsicht in seine Bestimmung, um zu lehren, wie die Natur der Bestimmung angenähert werden könne. So vereinigt sie die Forschung nach dem Sein und nach dem Sollen. Dadurch ist sie vorzugsweise berufen, zur Probe der gesamten Philosophie zu dienen, und zwar in doppelter Hinsicht, indem einerseits die Lösung des Erziehungsproblems alle Teile der Philosophie in Anspruch nimmt, andrerseits die Erziehung die Bearbeitung der Begriffe als ein Bildungsmittel anzuziehen berechtigt ist, so dafs die Philosophie in der Pädagogik nicht nur von der Schärfe und Richtigkeit ihrer Bestimmungen, sondern auch von ihrer bildenden Kraft Rechenschaft abzulegen hat. Aus der Pädagogik kann selbst eine verdorbene Philosophie allmählich zur Umkehr gebracht werden. Das Erziehungsgeschäft zwingt den denkenden Kopf, sich um praktische Philosophie und Psychologie zu bekümmern; mit verworrenen Begriffen ist da nicht auszukommen.

Herbarts Darlegungen über die Aufgabe, Stellung und Bedeutung der Pädagogik waren so klar und überzeugend, dafs er das pädagogische Denken einer grofsen Zahl von Vertretern der pädagogischen Wissenschaft beinflufst hat. Es sind zu nennen: Dr. Th. Waitz, Prof. an der Universität in Marburg († 1864), Dr. Strümpell, Prof. an der Universität in Leipzig († 1899), Dr. K. V. Stoy, Prof. an der Universität in Jena († 1885), Dr. T. Ziller, Prof. an der Universität in Leipzig († 1882), Dr. Th. Vogt, Prof. an der Universität in Wien († 1907), Dr. Kern, Direktor in Berlin († 1891), Fr. W. Dörpfeld († 1893) u. a. Ihre Werke sind im 4. Band, Art. Herbart und seine Schule, aufgeführt.

So abweichend diese Männer im einzelnen voneinander sein mögen, so stimmen sie doch alle in der Herbartschen Auffassung der Aufgabe und Stellung der Pädagogik innerhalb der Wissenschaften überein; alle leiten in gleicher Weise das Ziel der Erziehung aus der praktischen Philosophie ab und bestimmen die Mittel für die Erziehung auf Grund der psychologischen Einsicht.

Neben Herbart versuchte Beneke (s. d. Art.) ebenfalls die Pädagogik wissenschaftlich zu behandeln. Vom Boden der Hegelschen Philosophie aus aber arbeiteten Thaulow, Prof. an der Universität in Kiel, und Rosenkranz, Prof. an der Universität in Königsberg, an dieser Aufgabe (s. d. Art. Hegel). Vom Standpunkt der evangelischen Theologie aus gewann Palmer, Prof. an der Universität in Tübingen (s. d. Art.), einen weitreichenden Einflufs. Auch von anderen Seiten her wurden noch Anläufe unternommen, die wissenschaftliche Pädagogik systematisch zu bearbeiten. Wir erwähnen hier noch Jean Paul (s. d. Art. Richter, J. P.) und Schleiermacher (s. d. Art.); aus neuerer Zeit A. Döring, System der Pädagogik im Umrifs. Berlin 1894. P. Natorp, Sozialpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart. P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1906.

3. Schwierigkeiten. Der wissenschaftlichen Bearbeitung der Pädagogik stellen sich mancherlei Schwierigkeiten in den Weg. Wir erwähnen zunächst das Vorurteil, die Pädagogik sei überhaupt keine Wissenschaft, sondern eine mehr oder weniger willkürliche Zusammenstellung der verschiedensten Erfahrungen und Meinungen. Nun ist zwar durch die Abhandlung Diltheys »Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft« (Sitzungsberichte der Königl. Preufs. Akademie der Wissenschaften zu Berlin XXXV, 1888) nachgewiesen worden, dafs es individuell gleiche Erfahrungen gibt, die die Aufstellung einer allgemeingültigen Theorie ermöglichen, allein es ist fraglich, ob damit alle Bedenken zerstreut sind. Die mangelnde Pflege der pädagogischen Wissenschaft an unseren Universitäten gibt dem genannten Vorurteil immer neue Nahrung.

Zugegeben aber, dafs die Pädagogik philosophisch und damit wissenschaftlich behandelt werden kann, so besteht eine grofse Schwierigkeit darin, dafs es kein feststehendes ethisches System gibt, von dem aus das Ziel, und keine nach allen Seiten hin ausgebaute Psychologie vorhanden ist, von der aus die Mittel der Erziehung im Zusammenhang mit dem Ziel bestimmt werden können. Hierüber möge man den folgenden Abschnitt (4) nachlesen.

Weiter hat sich die philosophische Pädagogik mit der Regierungs-Pädagogik, die durch die Schulbürokratie vertreten ist, auseinander zu setzen. Ideal und Wirklichkeit treten auch hier in Kampf, da letztere immer geneigt sein wird, mehr der Tradition zu folgen, als eine Gestaltung nach Prinzipien vorzunehmen. Auch dürfte eine gewisse Bewegungsträgheit, die namentlich der Mittelmäfsigkeit leicht anhaftet, die Schuld daran tragen, dafs die Wirklichkeit sich nicht nach der Theorie richten will.

Wo aber die Pädagogik als ein Teil der Theologie in Anspruch genommen wird, gilt es der Hierarchie gegenüber das Feld abzugrenzen, so gut wie den Naturwissenschaften gegenüber, die ihren Machtbereich auch auf die Pädagogik ausdehnen möchten, ohne zu bedenken, wie indifferent die Natur einer normativen Ethik gegenübersteht.

Ferner tritt die Pädagogik auch in Beziehung zu den grofsen politischen Parteien, die in ihren Erziehungsprogrammen ihre Weltanschauung niederlegen und durch Beeinflussung des Erziehungswesens dieser selbst zur Herrschaft verhelfen wollen.

Damit erscheinen die Aufgaben der Pädagogik weit verzweigt und in die verschiedensten Gebiete hineinragend. Sie fufst gleichmäfsig auf Empirie und Spekulation. Durch die rechte Verbindung beider sucht sie der Schwierigkeiten Herr zu werden und eine Reihe von Normen mit solchem Gewicht aufzustellen, dafs kein Erzieher und kein Staatsmann, der die Sache der Erziehung führt, ungestraft an ihnen vorübergehen kann. Nicht mit Unrecht ist die Pädagogik als eine konzentrierte Kulturphilosophie bezeichnet worden.

Endlich hat man auch den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik bestritten und sie mehr nur als Kunstlehre gelten lassen wollen. Dies ist namentlich von denen geschehen, die der Pädagogik den Eintritt in die Universität verweigern. Dabei wird ganz übersehen, dafs man dann auch die Medizin, die Landwirtschaftslehre, die praktische Theologie u. a. von der Universität fernhalten müfste. Sonderbar, dafs man einen Lehrstuhl, der sich mit den rationellen Methoden der Viehzucht abgibt, zuläfst, dafs man dagegen einen Lehrstuhl für unnütz hält, der die rationellen Methoden der Menschenerziehung zu untersuchen sich die Aufgabe stellt. Auf die Medizin aber angewendet, hält man offenbar die Gesundheit des Körpers für weit wichtiger, als die Gesundheit der Seele. Und doch dürfte es unbestritten sein, dafs eine Kunstlehre keiner andern nachsteht, die ihre Aufgabe darin sieht, nachzuweisen, wie die höchste Erscheinung des Schönen, der sittlich-schöne Charakter, entsteht, wie er im Menschenleben in Erscheinung zu setzen ist, wie der sittliche und intellektuelle Fortschritt in der Menschheitsentwicklung durch eine vernünftige Erziehung gesichert werden kann.

4. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik. Die systematische Pädagogik ist in ihrem Ausbau auf zwei Grundwissenschaften, Ethik und Psychologie, und auf eine Hilfswissenschaft, die Physiologie mit Hygiene angewiesen. Denn sowie sie das Ziel der Erziehung ins Auge fafst, berührt sie sich mit der Wissenschaft, die das Ziel alles Menschenlebens zu bestimmen sucht, und sowie sie nach den Mitteln und Wegen der Erziehung forscht, wird sie einmal auf die Gesetze hingewiesen, die allem geistigen Fortschritt zu Grunde liegen, andrerseits auf die körperlichen Bedingungen, die das physische Wachstum bedingen. Damit bieten Psychologie und Physiologie ihre Hilfe an.

a) Verhältnis der Pädagogik zur Ethik. Während die theoretische Philosophie die Normen für das Erkennen aufsucht, will die praktische Philosophie oder Ethik die Normen für das Handeln des Menschen darstellen. Sie erklärt nicht das, was ist, sondern sie fordert das, was sein sollte. Sie bestimmt über Wert und Unwert der Dinge; sie enthält eine Beurteilung, eine Wertschätzung des Seienden.

Niemand kann sagen, woher wir gekommen sind und wohin wir gehen. Aber

wir sind da, und weil wir da sind, versuchen wir es, unserm Dasein einen Sinn zu geben. Dies tun wir damit, dafs wir nicht in den Tag hineinleben, sondern dafs wir uns Ziele stecken, denen wir nacheifern. Die praktische Philosophie will uns das höchste Ziel menschlichen Lebens und menschlicher Arbeit aufdecken.

Da wir Menschen aber wollende Wesen sind, so können wir uns bei der Zeichnung eines solchen Zieles nicht beruhigen. Durch unsere Arbeit wollen wir eine Gestaltung der Dinge angemessen dem erkannten höchsten menschlichen Zwecke herbeiführen. Wir wollen das menschliche Leben seiner Bestimmung gemäfs einrichten. Darin liegt die Befriedigung unseres rätselvollen Daseins.

Als Ergebnis des Nachdenkens über den Zweck des menschlichen Daseins sucht nun die praktische Philosophie den Niederschlag einer jahrtausendlangen Entwicklung in Bezug auf das, was als sittlich gut anzusehen ist, festzuhalten und darzustellen. Sie tut es u. a. in einer Zeichnung von sittlichen Ideen, zu denen sich die Menschheit erheben soll, um ihrer Bestimmung gerecht zu werden. In diesen Ideen sind die Musterbilder gegeben für den Willen; für das Einzel- wie für das Gesamtwollen. Sie bilden ein System von Willensbestimmungen, die einen selbständigen, absoluten Wert für sich in Anspruch nehmen können.

Die normative Ethik gibt diese Zeichnung, aber sie kümmert sich nicht darum, wieviel oder wie wenig von ihren Idealen jemals ausgeführt werde; ihr ist es vollkommen gleichgültig, wie grofse oder geringe Schwierigkeiten mit der Einführung der Ideale ins Leben verbunden sind. Deshalb bedarf die Ethik einer Ergänzung durch eine Wissenschaft, die zu zeigen hat, wie die idealen Forderungen dem Leben genähert und in ihm immer mehr eingebürgert werden können.

Diese Aufgabe fällt nun der Pädagogik zu, soweit sie dem nachgeht, zuzusehen, wie durch rechte Erziehung der Jugend die Herrschaft der sittlichen Ideen vorbereitet werden kann. So treibt die Ethik von selbst zur Pädagogik. Sie ist angewandte Ethik. Sie will dieser zur Wirksamkeit im Leben verhelfen, den Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit verringern, mit daran arbeiten, dafs die ethischen Ideen als höchste Mafsstäbe unseres Wollens zu leitenden Kulturmächten werden. Denn das Leben und der Weltlauf stellen der Verwirklichung der sittlichen Ideen sowohl äufsere als innere Hindernisse in den Weg, die erst durch angestrengte Tätigkeit beseitigt werden müssen. An der Beseitigung dieser Hindernisse arbeitet die Erziehung mit, die in rationeller Weise nach den Normen der Pädagogik verfährt.

Diese bemüht sich also um die Gestaltung des werdenden Geschlechts und arbeitet damit der Staatspädagogik vor, die eine Beeinflussung der Erwachsenen auf Grundlage der Sozial-Ethik anstrebt. Wenn ihre Tätigkeit auch zunächst auf die einzelnen jugendlichen Geister gerichtet ist, so wird damit zugleich ihr Blick auf die gesellschaftlichen Gestaltungen geöffnet, in denen später die einzelnen sich betätigen sollen. Damit tritt sie in Verbindung mit Untersuchungen, die auf die sozialen Phänomene hinzielen. Die Individual-Ethik wird zur sozialen erweitert, wie es z. B. schon Herbart gezeigt hat; ja beide Teile durchdringen einander aufs innigste und bilden damit eine unübertroffene Grundlage für die Pädagogik, die gleichfalls den Blick nicht nur auf das einzelne Individuum, sondern auch auf die Gesamtheit gerichtet hält.

Bei diesem engen Verhältnis zwischen Ethik und Pädagogik kommt es darauf an, genau zu prüfen, welchen ethischen Standpunkt man einnehmen soll. Denn die ethische Grundlage bestimmt den Charakter des pädagogischen Systems.

Hierbei erhebt sich nun die Schwierigkeit, von der oben die Rede war. Sie besteht in der Frage: In welcher Ethik soll die Pädagogik ihre Begründung suchen?

Die bekannte Skepsis Schleiermachers, die es aufgab, an eine bestimmte Ethik sich anzuschliefsen, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gebe, ist neuerdings von Dilthey in der oben genannten Abhandlung wieder aufgenommen worden in der Behauptung, dafs die Ethik das Ziel des Lebens nicht allgemeingültig zu bestimmen vermöge. Dasselbe sei immer historisch bedingt und deshalb nur von relativer Gültigkeit. Mit dem Wechsel der Kulturepochen sei es selbst einem beständigen Wechsel unterworfen. Infolge-

dessen sei auch das vom Lebenszweck abhängige Erziehungsziel durchaus historisch bedingt. Nur hinsichtlich der Erziehungsmittel, die von der Psychologie aus bestimmt werden, sei eine feste Grundlage möglich.

Diese ethische Skepsis hat unzweifelhaft recht, wenn sie ein historisch bedingtes Ziel als ein allgemein gültiges zurückweist, aber sie hat durchaus unrecht, wenn sie die in dem Wandel der Erziehungsideale bleibenden Elemente völlig übersieht. Es gibt solche bleibende Elemente in der Entwicklung der Sittlichkeit, die als das Absolute in der Moral angesehen werden müssen. Die Aufgabe einer normativen Ethik ist es, diese bleibenden Elemente, die aus der Entwicklung des sittlichen Bewufstseins sich mit innerer Notwendigkeit ergeben haben, fest zu halten, klarzulegen und damit genau zu scheiden zwischen dem Absoluten und dem blofs Relativen. Nur auf das erstere läfst sich ein wertvolles Erziehungsziel gründen, das in seiner Anwendung auf bestimmte Kulturverhältnisse und jeweilige Entwicklungsstufen wohl ein historisch bedingtes Gepräge erhalten kann, dessen Ewigkeitsgehalt aber die wechselnden Zeiten überdauert.

In den sittlichen Ideen ist der Versuch gemacht, diesen Ewigkeitsgehalt festzuhalten. Eine Ethik, die die höchsten Mafsstäbe für Gesinnung und Handlung der Menschen klarlegt, wird die geeignetste Grundlage der Pädagogik sein. Wie diese Ideen in der Entwicklung der Menschheit mit wachsender Klarheit hervorgetreten sind, so sollen sie auch in der Erziehung als die bestimmenden Mächte des Lebens mit immer gröfserer Kraft sich geltend machen. (S. Art. Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik; Erziehungsziel; Charakter und Charakterbildung.)

b) Das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie. Wesentlich anderer Art ist das Verhältnis der Pädagogik zur Psychologie. Wenn die Aufgaben bekannt sind, welche die Erziehung lösen soll, so ist die nächste Frage nach den Mitteln zu ihrer Lösung. Die Ethik gibt, wie wir sagten, die Zielpunkte der Erziehung an, enthält aber nichts über den Zusammenhang dieser Tätigkeit mit dem zu erziehenden Subjekt und nichts über die Möglichkeit eines Erfolgs. Dies hängt davon ab, was von der Psychologie über die Möglichkeit geistiger Kultivierung gelehrt wird.

Von hier aus sind die Mittel zu bestimmen, die der Erzieher in Bewegung setzt, um das Ziel zu erreichen.

Und zwar ist nicht blofs zu untersuchen, welche Mittel überhaupt zum Zweck führen, sondern es handelt sich vor allem darum, zu wissen, in welcher Reihenfolge, in welchen Kombinationen, unter welchen Umständen, in welcher Stärke wir sie wirken lassen müssen, um die Zwecke zu erreichen. Darüber kann nur diejenige Wissenschaft Auskunft geben, welche von den allgemeinen Gesetzen handelt, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist, die Psychologie. Diese entscheidet also über die Mittel, welche anzuwenden sind, und über ihre Wirksamkeit. Sie lehrt uns die geistige Beschaffenheit des Individuums kennen; denn der Stoff, den ein Künstler in der Erziehung zu bearbeiten hat, ist zunächst das geistig Individuelle. Dies liegt nie in allen seinen eigentümlichen Zügen ausgebreitet vor, läfst sich auch nicht a priori konstruieren; es mufs vielmehr in dem Innern eines jeden Kindes gesucht werden, noch dazu unter dem Einflufs aller seiner Umgebungen. Dies geschieht mit Hilfe der Psychologie. Jeder Künstler mufs aufs speziellste mit seinem Stoff bekannt sein, um ein Kunstwerk aus ihm zu bilden. Ebenso wird der Erzieher nichts im Zögling erreichen können, wenn er nicht die psychischen Gesetze kennt, die das Innere regeln. (S. Art. Psychologie des Kindes.)

Dies ist von gröfster Bedeutung. Denn in der Erziehung handelt es sich um Hervorbringung und Gestaltung psychischer Gebilde infolge äufserer Einwirkungen. Diese Einwirkungen sind nur möglich, insoweit es unveränderliche Gesetze gibt, an welche die Entwicklung unseres inneren Lebens gebunden ist. Eine Erziehungstheorie ist nur denkbar unter der Voraussetzung, dafs unsere psychischen Funktionen und Zustände einer durchgängigen inneren Gesetzmäfsigkeit folgen. Wir müssen von der Annahme ausgehen, dafs in der Beschaffenheit des psychischen Vorgangs an sich genommen niemals ein Grund vorliegen kann, das eine Mal so und ein anderes Mal anders zu funktionieren. Die Gesetze,

nach denen die Vorstellungen in unserem Bewufstsein mannigfache Verbindungen eingehen und in ihren Associationen die merkwürdigen Erscheinungen des reich verzweigten Seelenlebens erzeugen, sind Naturgesetze, gleich fest und stetig wie jene, nach denen die Himmelskörper ihre mächtigen Bahnen beschreiben. Aber während die letzteren immer mehr ihre Geheimnisse dem forschenden Auge des Menschen enthüllen, birgt sich die Eigenart der menschlichen Persönlichkeit vielfach noch in geheimnisvolles Dunkel.

In dieses Dunkel will die Psychologie das Licht der Erkenntnis tragen. Sie will das Zustandekommen und die Entwicklung derjenigen Vorgänge als gesetzmäfsiger Prozesse blofslegen, als deren Ergebnis sich das innere Leben dem einzelnen in jedem Augenblick als der ihm zugehörige einheitliche Besitz darstellt. Die Psychologie ist demnach als eine Selbsterkenntnislehre aufgefafst worden. Allerdings nicht in dem Sinne, dafs der Mensch seine geheimsten Gedanken und Wünsche aus stiller Verborgenheit hervorzieht, um sie vor den Richterstuhl des moralischen Urteils zu stellen — sondern in dem Sinne, dafs er einen Blick wirft in das Getriebe seines inneren Lebens, seiner kunstvoll ineinander gegliederten Mannigfaltigkeiten, dafs er das Spiel der Kräfte beobachtet, ihre gegenseitigen Beeinflussungen, ihren Streit um die Herrschaft, dafs er nach den Gesetzen forscht, die das Auf und Nieder der psychischen Zustände regeln.

Je klarer nun die Psychologie diese Gesetzmäfsigkeit des geistigen Lebens durchschaut, je deutlicher die einzelnen Vorgänge dargelegt werden können, um so bestimmter und sicherer wird die Pädagogik ihre Mafsnahmen treffen können. Von der Psychologie empfängt die Pädagogik die Erkenntnis, wie die Einzelvorgänge im Seelenleben einer den anderen erwirkt. Damit ist die Möglichkeit gegeben, in diesen Kausalzusammenhang absichtlich durch Mafsregeln der Erziehung einzugreifen, wenn man auch nicht erwarten darf, dafs jeder Gemütszustand des Zöglings so bekannt sei, dafs jede mögliche Einwirkung im voraus berechnet werden könne. Auf Grund dieses Unvermögens ist man zuweilen in eine psychologische Skepsis geraten, die ebenso unfruchtbar und unheilvoll ist wie die ethische.

Die Verbindung von Psychologie und Pädagogik ist eine so enge, dafs der Fortschritt der letzteren von den Fortschritten, den die erstere macht, geradezu abhängt. Das Schicksal der Pädagogik ist mit dem Schicksal der Psychologie innig verknüpft. Pädagogik ist in Anbetracht der anzuwendenden Mittel angewandte Psychologie. Jeder Fortschritt in der psychologischen Erkenntnis mufs auch ihre Rückwirkung äufsern auf den Fortschritt der Pädagogik. Dies ist deutlich bei Herbart zu sehen. Seine Reform der Psychologie entsprang dem Bedürfnis der Pädagogik, die Vorstellungen als Kräfte zu behandeln und die Erscheinungen des Seelenlebens aus den gesetzlichen Beziehungen dieser Kräfte zueinander abzuleiten. Seitdem ist die Pädagogik in engem Zusammenhang mit der Psychologie geblieben. Unsere Zeit sucht, abgesehen von den psychologischen Skeptikern, diese Verbindung immer enger zu gestalten durch Eröffnung neuer Wege, wie sie auf dem Boden der physiologischen Psychologie und in dem Studium der Kindesseele zu Tage treten. (S. d. Art. Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik; Psychologie des Kindes.)

c) Das Verhältnis der Pädagogik zur Physiologie und Hygiene. Die Beziehungen zu diesen Wissenschaften sind gleichfalls naheliegende. Von ihnen nimmt die Pädagogik die Begründung aller der Mafsregeln und Gesetze, die sich auf die Grundlage des geistigen Lebens, auf den körperlichen Organismus des Zöglings, auf das leibliche Wachsen und Gedeihen desselben beziehen. Auf die innige Verwandtschaft des Geistigen und Körperlichen deutet schon der viel citierte Spruch Juvenals »mens sana in corpore sano« hin. Die fortwährende Wechselwirkung zwischen Körper und Geist zeigt sich ja deutlich in der Behinderung des Geistes, sobald der Körper sich nicht in einer ihm angemessenen Verfassung befindet, und in seiner Förderung, sobald für das leibliche Wohlbefinden ausreichend gesorgt ist. In keinem Fall darf sich ein andauerndes Mifsverhältnis zwischen geistigen und körperlichen Zuständen ausbilden. Die Erziehung mufs daher fortwährend das

körperliche Befinden der Zöglinge im Auge behalten. Dabei handelt sie nicht selbständig und kann nicht selbständig handeln, ohne in die schwersten Fehler zu verfallen. Sie sieht sich vielmehr gewiesen an die Physiologie und Hygiene, um nach ihren Anordnungen zu handeln.

Diese erscheinen demnach als Hilfswissenschaften der Pädagogik, insofern aus ihnen die Anweisungen für die physiologische Pflege der Zöglinge entnommen werden. Aber es sind nur Hilfswissenschaften, nicht Grundwissenschaften, wie Ethik und Psychologie es sind. Denn die Pädagogik hat es mit der geistigen Bildung zu tun. Sie würde ihren Charakter verschieben, wenn sie statt der ethisch-psychologischen eine physiologische Basis sich geben wollte. Die Ziele und Wege der geistigen Bildung stehen an sich fest; die Theorie der Erziehung und des Geisteslebens bilden sich selbständig neben der Physiologie und Hygiene aus. Letztere treten dem Erzieher in seinem praktischen Tun helfend zur Seite, aber können nicht die prinzipielle Grundlage bestimmen. Im psychologischen Materialismus allerdings würde die Physiologie alleinige Grundwissenschaft sein, weil dieser ja kein selbständiges Seelenwesen kennt. Solange aber an einer spezifischen Verschiedenheit des Geistigen und Körperlichen festgehalten werden mufs — und das tut auch die Lehre vom Parallelismus der psychischen und physischen Zustände — solange wird die Pädagogik ihre Prinzipien in den Geisteswissenschaften, der Ethik und Psychologie, suchen. Von der Physiologie und Hygiene kann und soll sie nur praktische Ratschläge empfangen, die für den Träger des geistigen Lebens von Einflufs sind. (S. Art. Pädagogik und Medizin; Physiologie und Pädagogik; Physiolog. Psychologie.)

d) Endlich mögen hier noch einige Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Politik, sowie zur Theologie und Religions-Philosophie Platz finden.

1. Auf die nahen Beziehungen zwischen Pädagogik und Politik wies schon Kant hin mit den Worten: »Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen, die der Regierungs- und die der Erziehungskunst.« Dabei wird selbstverständlich nur an die innere Politik gedacht; denn die äufsere ist Sache der Diplomatie. Wie weit in diese ethische Prinzipien hineinspielen sollen oder können, ist eine sehr fragliche und umstrittene Sache. Anders steht es mit der Regierungskunst im Innern. Hier tritt die innere Verwandtschaft darin zu Tage, dafs beide denselben Zweck verfolgen: Politik und Pädagogik drehen sich in einem Kreise, dessen Radien von dem einen Mittelpunkt der Moralität ausgehen. Einerlei praktische Philosophie zeigt beiden das Ziel; einerlei Psychologie beiden die Mittel und Hindernisse. Ohne praktische Philosophie und Psychologie sind beide nichts als geschickte Mache, die — wenn vielleicht auch grofsen und genialen Künstlern nachgeahmt — sich doch nicht zu allgemeinem Wissen erhebt. Beide verfolgen ein Ideal: ein gewisses Gesellschaftsideal. Die Erziehungskunst steht damit im Dienste der Staatskunst. Sie ist das vorzüglichste Mittel der Politik, ohne das sie nichts Dauerndes zu schaffen vermag. Daher die Volkserziehung eine so wichtige Angelegenheit des Staatsmannes, wie wir eingangs gezeigt haben.

Aber bei all ihrer innern Verwandtschaft läfst sich doch auch eine durchgreifende Verschiedenheit erkennen. Rein äufserlich betrachtet, fällt uns auf, dafs der Erzieher im Kleinen und Kleinsten regiert, der Staatsmann im Grofsen und Gröfsten. Deshalb wird ersterer oft so gering und letzterer oft so hoch gewertet. Wichtiger ist, dafs die Staatsregierung vor allem für das Gegenwärtige sorgt; das macht dem Staatsmann grofse, dem Erzieher geringere Sorge. Dieser schaut in die Zukunft der Zöglinge; die will er sorgfältig vorbereiten durch seine Erziehung. Hierbei nimmt der Unterricht eine breite Stelle ein, da er den Gedankenkreis ordnet und bereichert. Die Staatskunst wird kaum ein ähnliches Seitenstück dazu aufweisen können, da der Gedankenkreis ganzer Staaten Sache eines höheren Bildungsprozesses ist, der nicht planmäfsig vorgezeichnet werden kann, wenn auch die Staatskunst durch Einrichtung von Volksbüchereien, Volkslesehallen, Vortragskursen, Konzert- und Theateraufführungen auf die sittlichen Anschauungen Einflufs gewinnen kann. (S.

Willmann, Didaktik u. Vogt, XX. Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Päd.)

Ein durchaus falsches Verhältnis entsteht aber da, wo die Pädagogik so in den Dienst der Politik gestellt wird, daſs der Staatsmann den Erzieher für Zwecke verwenden will, die auſserhalb der Erziehung liegen, nur um seine Macht zu stärken und aufrecht zu erhalten. Hier wird die Pädagogik zur ergebenen Dienerin einer bestimmten Politik herabgedrückt, von dieser abhängig und mit dieser wechselnd; hier ist eine Knechtschaft der Pädagogik vorhanden, die der Wissenschaft unwürdig ist. Ist die Pädagogik in solchem Sinne von der Politik gefesselt, da kann es um die Erziehung selbst nicht gut stehen. Denn man fragt dann nicht zuerst, ob die Pädagogik in sich begründet und ob der Erzieher ein guter Pädagog sei, sondern man prüft sie zuerst nach ihrer politischen Brauchbarkeit und ihren Träger nach seiner politischen Gesinnung. Ist diese den Wünschen des politischen Machthabers entsprechend, dann mag seine pädagogische Befähigung sein, wie sie will. Das muſs zum Verderben der Erziehung ausschlagen. (Vergl. Lorenz von Stein, Verwaltungslehre.)

2. Endlich sei noch kurz das Verhältnis der Pädagogik zur Theologie und Religionsphilosophie berührt.

Es gibt zwei Wege, die Pädagogik zu bearbeiten; entweder vom Standpunkt der Philosophie, oder von dem der Theologie. Beide haben gleiches Recht; es kann nur der Sache dienen, wenn von zwei Seiten her das Feld bearbeitet wird.

Allerdings tritt dabei ein tiefgehender Unterschied hervor. Bei der theologischen Bearbeitung verengert sich die Basis insofern, als neben der Ethik ein bestimmtes religiöses System als Grundwissenschaft und Ausgangspunkt genommen wird. Dadurch erhält die Pädagogik ein beschränktes, nur für gewisse Religionsgemeinschaften gültiges Gepräge. (S. d. Art. Evangel. Päd. und Pädagogik, kathol.)

Die philosophische Pädagogik dagegen hat eine breitere Basis, insofern sie von dem ethisch gesicherten Besitz ausgeht, auf den alle Kulturvölker sich zu stützen gedrungen fühlen. Erst in ihrer Anwendung auf historisch-religiös und national bedingte Kreise erleidet sie eine gewisse Einschränkung.

5. **Entwurf des Planes.** Das Gesamtgebiet der Pädagogik zerfällt in einen historischen und in einen systematischen Teil.

1. Die historische Pädagogik sieht die vorhandene Erziehung als etwas Gewordenes an und will den Bedingungen ihrer Entwicklung nachgehen. Sie entwirft deshalb ein Bild vergangener Erziehungszustände und verfolgt die Entwicklung pädagogischer Ideen von ihrem Ursprung an bis zur Gegenwart in genauem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen und der gesamten geistigen Kulturbewegung. Die historische Pädagogik wird damit zur Lehrerin der systematischen; umgekehrt kann die letztere, die feststehende Normen für Gegenwart und Zukunft sucht, auch den Blick schärfen für das, was in der Vergangenheit in Erziehungsdingen sich ereignet hat. (S. d. Art. Histor. Pädagogik. IV. Bd.)

2. Die systematische Pädagogik will, wie gesagt, den geordneten Inbegriff aller der wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln geben, die für eine rechte Organisation und Leitung der Erziehung in allen Teilen unseres Volkes nötig sind. Um dieses weite Feld überschauen zu können, müssen wir eine Teilung vornehmen. Diese ergibt sich aus folgender Betrachtung.

a) Die theoretische Untersuchung kann sich einmal erstrecken auf Wesen und Begriff, Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung, auf ihre Grenzen und Schranken, auf das Ziel die Mittel und Wege, die zu diesem Ziel hinführen. Diese Materien behandelt die theoretische Pädagogik in engerem Sinn, die sowohl die Teleologie (Lehre vom Ziel, der Erziehung) wie die Methodologie (Lehre von den Mitteln der Erziehung) in sich befaſst, also folgende Disziplinen umschlieſst: Allgemeine Didaktik, Spezielle Didaktik und Hodegetik. Diese Teile zerfallen wieder in eine Reihe von Unterabteilungen, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich ist. Ihre Aufgabe ist, die Organisation der Bildungsarbeit darzulegen, während die Aufgabe des zweiten Teiles der Pädagogik, der praktischen Pädagogik, die Darstellung der Organisation des Bildungswesens zufällt.

b) Der theoretischen Pädagogik zur Seite steht die praktische. Sie ist die philosophische Betrachtung der praktischen Verhältnisse, unter denen die Erziehung stattfinden kann. Sie will die gemeinsamen Gesetze für die Erziehungsverhältnisse aufstellen und begründen, die einer bestimmten Gruppe angehören. Der Erziehungsvorgang spielt sich in konkreten Gestaltungen ab. Diese wechseln nach Maſsgabe des Ortes, der Zeit und der Personen. Sie stehen in gewissen Beziehungen zu den Mittelpunkten der äuſseren Organisation der Gesellschaft: zu Familie, Gemeinde, Staat und Kirche. Die praktische Pädagogik stellt sich die Aufgabe, diese Beziehungen nachzuweisen, das Gleichgewicht der Kräfte, welche die Gesellschaft ausmachen, mit Rücksicht auf die Organisation des Schulwesens aufzuzeigen, kurz die Erziehungsformen, unter denen die Bildung des heranwachsenden Geschlechts vor sich geht, und ihre beste Gestaltung darzulegen. Sie will das Bildungswesen überschauen in seinem Gesamtorganismus, will die Stellung der einzelnen Teile in demselben aufdecken und nach Zweck und Gestaltung gegen einander genau abgrenzen. Daher spricht sie 1. von den Erziehungsformen und 2. von der Schulverwaltung.

Eine Übersicht über das gesamte Gebiet mag folgende Tabelle geben:

Pädagogik

- A. Historische Pädagogik
- B. Systematische Pädagogik
  - I. Theoretische Pädagogik
    - 1. Teleologie (Ethik) Lehre vom Ziel der Erziehung
    - 2. Methodologie (Psychologie) Lehre von den Mitteln der Erziehung
      - 1. Lehre vom Unterricht (Didaktik)
        - a) Allgem. Didaktik
          - 1. Lehre v. Ziel d. Unt.
          - 2. Lehre v. den Mitteln des Unt.
            - a) Lehrplan-Theorie
            - b) Theorie d. Lehrverfahrens
        - b) Spezielle Didaktik (Ziel, Auswahl, Verbindung, Durcharbeitung in den einz. Unt.-Fächern).
      - 2. Lehre von der Führung (Hodegetik)
        - a) Lehre von der Regierung
        - b) Lehre von der Zucht
        - c) Lehre von d. körperl. Pflege (Diätetik) (Physiologie, Hygiene)
  - II. Praktische Pädagogik
    - 1. Von den Formen der Erz.
      - a) Einzel-Erz.
        - Haus-Erz. (Haus-Pädag.)
      - b) Massen-Erz.
        - α) Priv.
          - A. Allg. Erz.-Anst.
            - Knaben- u. Mädch.-Erz.-Anst.(Klerik., milit. Erz.-Anst.)
          - B. Bes. Erz.-Anst.
            - 1. Waisenhaus. 2. Rettungshaus. 3. Heilpäd. Anst. für Schwachbefäh. 4. Idiot.-Anst. 5. Blinden- u. Taubst.-Anst. 6. Krüppelheim
        - β) Offentl. Schul-Erz.
          - A. Erziehungs-Schulen
            - I. Volks-Sch.
              - Allgem. Volkssch. Obere Volkssch. Für Knaben und Mädchen.
            - II. Mittel-Sch.
              - Bürgerschule Realschule (Mädchen-Bürgersch.).
            - III. Höh. Sch.
              - Ober-Realsch. Gymnasium Höhere Mädchensch. (Mädchen-Gymnasium).
          - B. Fachschulen
            - Ackerbau-, Bergwerks-, Gewerbe- und Handwerksschulen, Handelsschulen, Forstschulen, Kunstschulen, Militär- und nautische Lehranstalten usw. Lehrer-Seminare, Polytechnikum, Universität.
    - 2. Von der Schulverwaltung
      - 1. Verfassg.
      - 2. Ausstattuug.
      - 3. Leitung.
      - 4. Lehrerbildung.
      - 5. Lehrerfortbildg.

Literatur: Auſser den im Text genannten Schriften: W. Rein, Pädagogik im Grundriſs. 4. Aufl. Leipzig 1906. — Ders., Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906.

Jena. W. Rein.

Pädagogik und Medizin

I

1. Die Medizin im Dienste der Pädagogik. a) Im Unterricht. b) In der Erziehung. c) Für Haus, Schule und soziales Leben. d) Für die Persönlichkeit des Erziehers. 2. Die Pädagogik im Dienste der Medizin.

1. Die Medizin im Dienste der Pädagogik. Die Pädagogik wird oft von der Medizin berührt und unterstützt, oder sie sollte doch von ihr unterstützt werden, vielfach wird sie von der Medizin durchdrungen, oder sie sollte doch von ihr durchdrungen werden.

Wenn das junge Kind kräftig werden soll, so mufs es richtig ernährt und gepflegt werden; wenn der heranwachsende Knabe leistungsfähig bleiben soll, so darf sein Gehirn nicht zu sehr in Anspruch genommen werden: da mufs die Medizin bei der Pädagogik sein. Und wenn ein Zögling krankhaft schwache Nerven hat, belastet ist in seinem geistigen Leben und nun anders behandelt, anders unterrichtet, anders erzogen werden soll als ein gesundes Kind: da mufs die Medizin in der Pädagogik sein, sie mufs die Pädagogik durchdringen.

Ich kenne ein kleines Mädchen, das im Zusammenhang mit einem Herzleiden von Zeit zu Zeit Anfälle bekommt, in denen seine Atmung behindert ist. Dieses Kind hat in einer Singstunde nicht ordentlich mitgesungen und schliefslich das Singen ganz eingestellt, weil es das Herannahen eines asthmatischen Anfalles zu spüren glaubte und das Gefühl hatte, als ob die mit dem Singen verbundene Anstrengung den Anfall zum Ausbruch bringen würde. Es wurde bestraft, denn es war zu schüchtern, den Grund seiner Versäumnis kund zu tun. Da wäre es gut gewesen, wenn der Lehrer gewufst hätte, dafs in solchen Fällen auch an die Möglichkeit einer körperlichen Behinderung gedacht werden mufs, zumal wenn ein Kind so gutartig ist, wie dieses in der Tat ist. Und von einem Knaben weifs ich, der schon lange krank war, ehe festgestellt wurde, dafs er krank sei. Derselbe wurde von seinen Erziehern mit Spott behandelt, weil er sich seines Leidens wegen langsamer bewegen mufste, als andere Kinder sich bewegen. Wäre es nicht nützlich, wenn die Erzieher überall genügend beachteten, dafs solche Dinge vorkommen, und dafs die Medizin die Pädagogik unterstützen mufs? Noch einen Fall möchte ich erwähnen. Da hat es sich um einen angeboren psychopathisch belasteten Knaben gehandelt, der allerlei psychische Erschwernis in seinem jungen Leben mit sich herumtrug. Eine davon war die, dafs ihn bei psychischer Erregung oder körperlichem Unbehagen öfter eine Art von Stottern und ein Anstofsen mit der Zunge überkam und dafs er sich dessen in einem solchen Mafse schämte, dafs er dann lieber stumm blieb, lieber für eigensinnig, widerspenstig oder faul galt und sich lieber zurücksetzen liefs, als dafs er seine Behinderung eingestanden hätte. Niemand hat bei dem Knaben ein psychisches Leiden vermutet. Ich nehme das auch niemand übel, denn niemand hat von solchen Dingen etwas gewufst. Aber sollte man das nicht lernen?

a) Im Unterricht. Medizinische Fragen und Aufgaben kommen nun zunächst ins Spiel beim Unterricht.

Schon bei dessen äufseren Hilfsmitteln. Wenn es sich z. B. darum handelt, ein Schulgebäude zweckmäfsig zu errichten und einzurichten, das Licht in einem Schullokale richtig zu verteilen, die beste Form eines Schultisches und einer Schulbank ausfindig zu machen, so kann man dabei der Medizin überall nicht entbehren. (S. d. betr. Art.)

Eine noch wichtigere Rolle spielt die Medizin beim Unterricht selbst, oder sollte sie doch spielen. Schon die Zeit für den Beginn der Schulstunden kann nicht richtig festgestellt werden ohne die Berücksichtigung von Forderungen der Gesundheitspflege. Die Medizin hat mitzureden, wenn es sich um die Frage handelt, in welchem Lebensjahre die Kinder zur Schule gehen sollen oder gar ein bestimmtes Kind in die Schule geschickt werden darf. Sie sollte überall mitwirken bei der Aufstellung von Schulplänen, damit nicht schädigende Überanstrengungen bei den Zöglingen eintreten usw. — Eine wichtige Forderung bleibt immer die, dafs der Unterricht nicht weiter gehen, nicht höhere Ziele anstreben soll, als die leibliche und geistige Beschaffenheit eines Kindes gestattet. Es wird ja schliefslich doch nicht mehr erreicht werden, als nach den vorhandenen Gaben und Umständen erreicht

werden kann. Aber der Versuch, etwas Höheres zu erreichen, die Unkenntnis über vorhandene Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Fehler bei der Beurteilung eines Kindes, die oft nur aus Mangel an medizinischen Kenntnissen entspringen, — ein solcher Versuch und solche Unkenntnis schafft nicht bloſs manche unnötige Qual für beide Teile, sondern oft genug auch positiven Schaden für den Menschen, den man doch fördern wollte. Man erreicht statt der Förderung eine Behinderung, statt des Fortschritts einen Rückschritt. Das mag ja ein Erzieher noch selbst sehen, welches Maſs von geistiger Beanlagung ein gesundes Kind hat und wieviel sein Körper ohne Schaden aushält. Aber die Sache liegt sofort anders, wenn es sich um Zöglinge handelt, die nur scheinbar gesund, in Wahrheit aber nicht gesund sind, und wenn eben das Krankhafte an einem Kinde hochfliegende Pläne beim Unterricht geradezu herausfordert. Da kann den Lehrer bloſs ein gewisses Maſs von ärztlichem Wissen vor schweren Miſsgriffen bewahren. Ich weiſs unter anderem von einem Menschenkinde, das pathologisch frühreif und in seiner Frühreife der Stolz der Eltern und die Freude der Lehrer war. Dieses Menschenkind konnte sich schon frühe nicht genug tun mit Lernen, und es wurde dabei nicht zurückgehalten, sondern noch angefeuert und von allen Seiten her gehetzt. Aber in dem Kinde und dem jungen Manne hat eben nicht das milde Feuer einer gesunden Kraft geglüht, sondern der flackernde Schein einer anfgestörten Flamme, in der sich der krankhafte Drang früh entwickelter Gaben verzehrte. Und als die lustigen Flammen ausgebrannt waren, blieb ein armseliger Rest verglühender Kohlen zurück. Das Wunderkind war unter das Mittelmaſs gesunken. Und es ist nicht lange her, daſs ich vom Tode des jungen Mannes hörte. Sein zarter Organismus war allerlei Angriffen des Lebens, die auf ihn einstürmten, nicht gewachsen. Vielleicht, wer weiſs es, man hätte den jungen Menschen durch entsprechende Schonung, durch ein Zurückhalten, wo er selbst vorwärts drängte, zu einem kräftigeren, nie lebhaft glänzenden, aber auch nicht früh erlöschenden Leben bringen können. Auch hier trifft niemand eine Schuld. Sie haben alle in guter Meinung gehandelt. Aber es ist an der Zeit, daſs sich die Kenntnis solcher Dinge verbreitet, daſs man angereizt wird, sie zu verstehen. Es sind auch nicht immer bloſs eigentliche Wunderkinder, um die es sich da handelt; auch bei weniger hervorragenden und auffallenden Kindern kommt derartiges vor.

b) In der Erziehung. Noch mehr als beim Unterricht müssen bei der Erziehung im engeren Sinne, bei der Regierung und Zucht der Kinder, medizinische Forderungen beachtet werden. Hier spielt insbesondere das Psychopathologische überall noch eine ernstere Rolle.

Der Erzieher, der seine Aufgabe versteht, fragt zuerst nach der Veranlagung derer, denen er dienen, die er heranbilden soll. Er fragt aber nicht bloſs nach der intellektuellen Begabung, sondern er faſst die ganze Veranlagung eines Menschen ins Auge und berücksichtigt die leibliche Veranlagung wie die geistige, denn nach beiden Richtungen hin will er leiten und fördern. Sofern es nun der Erzieher bei aller Mannigfaltigkeit der Individualitäten mit gesunden Menschen zu tun hat, mit körperlich kräftig veranlagten und mit anderen, die, ob auch noch normal, so doch körperlich schwächer ausgestattet sind, mit geistig begabten und mit unbegabten, mit solchen, die von Natur wahrhaftig sind, und solchen, die zur Unaufrichtigkeit neigen, mit fleiſsigen und strebsamen und mit faulen und gleichgültigen usw., so bedarf er, eben weil und so lange er es mit physiologischen Zuständen zu tun hat, im allgemeinen des Arztes nicht, um sich ein Urteil bilden und seine Aufgaben finden zu können, ja es mag bei der Beurteilung speziell der geistigen Veranlagung eines Menschen mancher Pädagoge manchen Arzt weit überragen. Aber wenn es sich darum handelt, das Maſs und die Art einer (physiologischen) körperlichen Schwächlichkeit und die pädagogischen Forderungen festzustellen, die sich daraus ergeben, nur dann kann der Erzieher der Medizin nicht entraten, sei es der speziellen Mitwirkung eines Arztes, sei es der Ergebnisse einer allgemeinen Gesundheitslehre, wie sie in unserer Zeit sich immer mehr verbreitet und zum Teil durch die Schule selbst verbreitet wird. — Ganz anders liegt aber auch hier die Sache, sobald bei der

Veranlagung eines Menschen etwas Krankhaftes ist, vor allem wenn von Geburt an krankhafte Einflüsse von seiten des Körpers auf die Seele stattfinden. Um die Bedeutung einer krankhaft-abnormen seelischen Veranlagung recht würdigen zu können, mufs der Pädagoge hierbei vor allem mit dem Auge des Arztes sehen lernen, wo immer die (im medizinischen Sinne) pathologisch veranlagten Kinder noch ein Gegenstand der Erziehung sein können. Aber auch bei der Beurteilung krankhafter Veranlagungen, die sich in der Schädigung pädagogisch wichtiger körperlicher Verrichtungen ausspricht, kann die Pädagogik ohne medizinische Lehren nicht auskommen.

Unter allseitiger Berücksichtigung dessen, was die Veranlagung eines Kindes gestattet und fordert, wird sodann seine geistige und körperliche Ausbildung betrieben. Dabei mufs nun aber immer die Entwicklung beachtet werden, die ein Kind von innen heraus und unter dem Einflufs äufserer Umstände, auch unter dem Einflusse der Erziehung und des Unterrichts nimmt. Hierbei kommen ähnliche Erwägungen in Betracht wie bei dem soeben behandelten Gegenstande. Solange es sich um den Entwicklungsgang handelt, den ein normales Kind unter normalen Verhältnissen nimmt, solange hat die Pädagogik Berührungspunkte mit der Medizin nur insoweit, als es sich um die Entwicklungsgesetze des menschlichen Körpers und um Forderungen der allgemeinen Gesundheitspflege handelt. Eine speziellere Mitwirkung der Medizin bei den pädagogischen Geschäften wird auch hier erst dann nötig, wenn etwas Krankhaftes hereinspielt, wenn die Entwicklung eines Menschen unter dem Banne einer krankhaften Veranlagung steht oder im Laufe der Zeit durch pathologische Einflüsse behindert und geschädigt wird. Da sind der regulierenden Tätigkeit des Erziehers den äufseren Einflüssen gegenüber vielfach geradezu medizinische Aufgaben gestellt, da hat die direkte Einwirkung des Erziehers auf den zu Erziehenden beim Unterricht, bei der Pflege, der Gewöhnung, der Zucht vielfach besondere Aufgaben, die durch den besonderen Entwicklungsgang eines Kindes bedingt sind, Aufgaben, die nur die Medizin richtig feststellen kann. Da müssen Schädlichkeiten erkannt und ferngehalten werden, die nur bei einem pathologischen Entwicklungsgang Schädlichkeiten sind, da mufs Milde und Schonung herrschen, wo in einem anderen Fall die strenge Anfordernng ihre Stätte hätte, usw.

Sofern es sich bei der Erziehung zuoberst um die Förderung der sittlichen Persönlichkeit der Kinder handelt, so möchte es scheinen, dafs gerade bei dem wichtigsten Teile der pädagogischen Tätigkeit die Medizin nichts zu schaffen habe. Und doch hat sie gerade hier oft ganz besonders eine Aufgabe. Sie hat diese oftmals selbst da noch, wo das intimste religiöse Leben eines Kindes in Betracht kommt. Und dies kommt daher, dafs auch sittliche und religiöse Regungen und Strebungen pathologisch beeinflufst, ja begründet sein können, und dafs einer sittlichen und religiösen Entwicklung der Kinder oftmals pathologische Erschwernisse und Hemmnisse die allergröfsten Schwierigkeiten bereiten. Auch junge Menschenseelen können z. B. von krankhaften Gewissensbedenken heimgesucht werden; und wie viele Kinder handeln gewissenlos wegen eines krankhaften Zustandes und sind immer desto mehr ein Gegenstand des Kummers für ihre Freunde, der Beschämung für die Familie, eine Last für die Schule, ein Kreuz für jedermann, und werden desto verkehrter behandelt, je weniger das Krankhafte in ihrem Wesen erkannt wird.

c) Für Haus, Schule und soziales Leben. Bei aller Erziehung kommt das Haus, kommt die Schule und kommen soziale Verhältnisse in Betracht. Und auf jedem Gebiete, in Haus und Schule, wie im sozialen Leben müssen bei der Erziehung medizinische Lehren beherzigt und fruchtbar gemacht werden, wie zum Teil schon aus dem bisher Gesagten hervorgeht.

Das Haus und die Schule haben bei der Erziehung zum Teil die gleichen Aufgaben, wenn auch mitunter in verschiedener Modifikation. Da kommen dann auch für beide ähnliche medizinische Forderungen herein. So sollen z. B. die wohlbegabten Kinder weder in der Familie noch in der Schule geistig überreizt und überheizt, sollen die Kinder weder in der Familie

noch in der Schule körperlich vernachlässigt werden.

Haus und Schule haben aber bei der Erziehung auch wieder verschiedene Aufgaben, und demgemäſs stellt die Medizin an beide auch wieder verschiedene Forderungen. Sollen z. B. die Zöglinge in der Schule nicht überbürdet werden, so sollen sie in der Familie nicht geschädigt werden durch die miſsbräuchliche Darreichung von Weingeist und Tabak, durch die Beiziehung zu einer Geselligkeit, welche den Schlaf beeinträchtigt usw.

Was vom medizinischen Standpunkte aus das Haus und die Schule bei der Erziehung zu leisten haben, was an einem Ort geschieht und was am anderen, das greift natürlich allenthalben ineinander. So ist es z. B. für die Schulzeit nicht gleichgültig, ob ein Kind richtig ernährt wurde, ehe es zur Schule kam, und für die Aufgaben der Eltern von belang, ob die Ernährung unter den Anstrengungen beim Lernen nicht leidet. Wie manches Kind kam in früherer Zeit verdummt und stumpf in die Schule, weil man ihm in den ersten Lebensjahren Aufgüsse von Mohnköpfen gab, um es ruhig zu machen; wie manches Kind wird in unserer Zeit durch die Schnapsflasche oder auch den »stärkenden« Malaga geistig und leiblich geschädigt und geschwächt, schon ehe es zur Schule kommt!

Mit Rücksicht auf viele abnorme Kinder kann das, was die Medizin von der Pädagogik in Schule und Haus fordern muſs, in der Familie und in den gewöhnlichen Schulen geleistet werden. In anderen Fällen aber bedarf man für krankhaft veranlagte oder krank gewordene Kinder besonderer Schulen, z. B. der Schulen für (pathologisch) Schwachbegabte, oder auch besonderer Erziehungsanstalten, welche die Aufgaben der Schule und zugleich die erzieherischen Aufgaben des Hauses übernehmen.

Um noch ein Wort über soziale Aufgaben bei der Erziehung zu sagen, so hat auch hierbei die Medizin manchen Rat zu erteilen. Für die Kinder, die noch nicht selbst für sich sorgen können, hat die öffentliche Hygiene um so ernstere Aufgaben. Und es ist eine dankenswerte Unterstützung der Medizin, wenn sich weitere Kreise z. B. für die Belebung der Jugendspiele interessieren, wie das in Österreich und in neuerer Zeit auch in Deutschland in ausgedehnterem Maſse stattfindet.

Wenn eine »Staatserziehung« für uns weder als möglich noch als wünschenswert erscheint, so müssen doch soziale Aufgaben erfüllt werden, damit die Medizin bei und in der Pädagogik nirgends gehindert, sondern überall gefördert werde. Wir wollen nur daran erinnern, daſs eine gesundheitlich richtige Pflege des Kindes nicht möglich ist, wenn die Mutter, statt zu Hause zu sein, den ganzen Tag in der Fabrik steckt, daſs die Wohnungsfrage, die Frage nach der Kinderarbeit, die Alkoholfrage und andere verwandte Fragen auch hier hineinspielen.

Daſs auch vom medizinischen Standpunkt aus darauf hinzuarbeiten ist, daſs überall, wo die Gesellschaft an Aufgaben der Erziehung teilnimmt, am letzten Ende ethische Gesichtspunkte mitwirken und sich auswirken, das möchte ich noch ausdrücklich als meine entschiedene Meinung feststellen. Man darf da nur an die auch gesundheitlich schädigende Umwelt denken, der manche in den Höhlen des Lasters aufwachsende Kinder ausgesetzt sind.

d) F ü r d i e P e r s ö n l i c h k e i t d e s E r z i e h e r s. Wir kommen nun auf die Person des Erziehers selbst zu sprechen, des Menschen also, der persönlich auf die ihm anbefohlenen Kinder einwirken soll, an den also auch und zu dessen Gunsten also auch entsprechende Anforderungen zu stellen sind.

Nicht von Dingen haben wir hier zu handeln, die auf einem anderen Blatte stehen; wir reden von Aufgaben, die es mit der leiblichen und geistigen Gesundheit des Erziehers zu tun haben, soweit diese einen Einfluſs gewinnt auf seine erzieherische Tätigkeit. Und dabei haben wir nicht sowohl die groben Erkrankungen im Auge, welche einen Menschen für kürzere oder längere Zeit seinem Berufe entziehen, als vielmehr gewisse mehr in der Stille verlaufende krankhafte Erschwernisse und Anfechtungen. Da gibt es eine Gesundheitspflege auch des Erziehers, oder sollte sie doch geben, die ihn zur allseitigen Erfüllung seiner Aufgaben fähig macht

und fähig erhält, und es gibt da auch eine Therapie, wenn ein Leiden da ist.

Dem Eintritt mancher leiblichen oder geistigen Erschwernis pathologischer Art kann der einzelne bei sich nicht wehren, denn sie ist in seiner Natur begründet ohne sein Zutun; auch manchem, das im Laufe des Lebens heranschleicht, kann der einzelne nicht ausweichen und entgehen, denn es wurzelt in Verhältnissen der Zeit, die er nicht ändern kann; aber manchen pathologischen Zustand mit allerlei Mühsal, Mutlosigkeit und Unzureichendheit könnte er doch selbst bei sich verhüten, mancher unverschuldeten Erschwernis könnte er doch mehr oder weniger ledig werden, mancher könnte er doch wenigstens den schwersten Stachel nehmen, wenn er sich von der Medizin entsprechend aufklären liefse und ihren Weisungen Folge leistete.

Die Kinder sind wegen krankhafter Zustände nicht immer lustig zum Lernen, die Lehrer aber auch nicht immer lustig zum Lehren. Die Schüler sind oftmals überbürdet, oft aber auch die Lehrer usw. Da bestehen auch mit Rücksicht auf den Lehrer medizinische Aufgaben für den einzelnen und fürs Ganze.

Professor Dr. Häring sagt in seinen Vorträgen über »Unsere persönliche Stellung zum geistlichen Beruf« da, wo er zu seinen Schülern von den Hemmnissen redet, die der Erreichung des Zieles einer rechten persönlichen Stellung zum geistlichen Beruf entgegenstehen mögen: »Lassen Sie uns auch körperliche Hemmnisse nicht gering achten. Wer sie nicht kennt, weifs nicht, wie sie drücken können. Und sie sind zahlreicher und weiter verbreitet, als man denkt, denn ein berechtigtes Zartgefühl hält oft die Aussprache darüber zurück. Um so mehr, weil es sich vielfach um das dunkle Grenzgebiet handelt, wo Physisches und Psychisches ineinander übergehen. Das Kapitel von der ‚Minderwertigkeit' verdient mehr Aufmerksamkeit, als wir ihm oft schenken.« Dies läfst sich ohne weiteres anwenden auch auf den, der sich auf das Amt eines Erziehers vorbereitet.

Auch wenn man man schon im erzieherischen Berufe steht, behält die Lehre von den psychopathischen Minderwerigkeiten ihre Wichtigkeit für den Erzieher als Erzieher. Eltern und Lehrer, die selbst psychopathisch belastet sind, vermögen deshalb doch oft nicht weniger, sie vermögen nicht selten eben ihres Leidens wegen mehr zu leisten als andere, denn sie haben ein Gefühl und ein Verständnis für manche Dinge, die ihnen sonst leicht entgehen oder die sie doch nicht am rechten Orte und in der rechten Art angreifen würden. Aber das ist dabei freilich nötig, dafs sie über ihren eigenen Zustand aufgeklärt sind und dafs sie wissen, welche besonderen Aufgaben er ihnen stellt, falls ihr Leiden etwa nicht völlig beseitigt werden kann. Da vermag eine richtige Belehrung und eine richtige, gewissenhafte Selbsterziehung nicht blofs manchen pädagogischen Mifsgriff zu verhüten, sondern auch manchen unbegründeten, krankhaft angehauchten Selbstvorwurf, manchen Zweifel und andere lähmende Dinge bei der pädagogischen Arbeit hinwegzunehmen. Wen es angeht, der wird verstehen, was ich meine.

2. Die Pädagogik im Dienste der Medizin. Wir haben uns nun genügend davon überzeugt, dafs die Pädagogik, wenn sie ihre Aufgaben richtig ausrichten will, die Beihilfe der Medizin nicht entbehren kann. Sie bedarf der Medizin allenthalben und in hohem Mafse.

Aber die Medizin bedarf auch der Pädagogik.

Wie die Pädagogik unterstützt wird von der Medizin, so wird auch die Medizin mannigfach unterstützt von der Pädagogik. Und wie die Pädagogik da und dort durchdrungen wird von der Medizin, so wird an mancher Stelle auch die Medizin durchdrungen von der Pädagogik. Sie sollten wenigstens von ihr durchdrungen werden.

Dabei ist es nirgends so gemeint, als ob dieser Arzt zugleich ein gelernter Pädagoge und dieser ein gelernter Arzt sein müfste oder auch nur sein könnte. Es wird beim theoretischen Forschen auf dem medizinisch-pädagogischen Gebiete das eine mehr dem Pädagogen, das andere dem Arzte zufallen, und beim praktischen Handeln wird die oberste Leitung das eine Mal in der Hand des Pädagogen liegen müssen, ein andermal in der Hand des Arztes; aber die beiden müssen einander gegenseitig helfen bis dahin, wo man nicht

mehr weiſs, wer mehr der Gebende ist und wer mehr der Empfangende.

Die Medizin soll Krankheiten verhüten und Krankheiten heilen. Krankheiten verhüten soll sie aber nicht bloſs dadurch, daſs sie einen Bazillus vernichtet oder lehrt, wie man ihm ausweichen kann, und was dergleichen Dinge mehr sind, sondern sie soll sie verhüten auch dadurch, daſs sie den Menschen widerstandsfähig macht gegen allerlei schädigende Einflüsse. Und sie hat noch höhere Aufgaben als das Verhüten und das Heilen einzelner Krankheiten. Es muſs ihr ein Selbstzweck sein, in ihrem Teil das Dasein und die Beziehungen des Menschen zur Auſsenwelt so zu beeinflussen, daſs, soweit dies immer möglich ist, ein Geschlecht erstehe und sich erhalte, das rüstig und fröhlich sei nach Leib und Seele. Daſs solches nicht erreicht werden kann ohne die Mitwirkung der Erziehung, liegt auf der Hand. Aber auch schon im Kampf gegen den Bazillus kann die Medizin unterstützt werden von der Pädagogik, und zwar dies teils unmittelbar, teils mittelbar dadurch, daſs die Schule selbst gewisse medizinische Lehren verbreitet.

Richten wir unser Augenmerk etwas näher auf das grobe Verhüten und Behandeln körperlicher Krankheiten, so hat die Medizin ihre Aufgaben der Prophylaxe und der Therapie beim Kinde wie beim Jüngling, beim Manne wie beim Greise. Sie hat da beim heranwachsenden Menschen zum Teil die gleichen oder doch ähnliche Aufgaben wie beim Erwachsenen, wenn sie z. B. eine Erkältung verhüten oder ein ausgerenktes Glied wieder einrenken will; sie hat beim heranwachsenden Menschen auch besondere Aufgaben, wenn sie z. B. eine zweckmäſsige, krankheitverhütende Ernährungsweise feststellen oder eine Verkrümmung der Wirbelsäule verhüten oder wieder ausgleichen will.

Nun möchte es scheinen, als ob mit derartigen Aufgaben und Leistungen die Pädagogik so wenig zu schaffen habe, wie die Medizin mit dem Rechenunterricht. Und doch ist dem nicht so. Die Pädagogik hat schon bei derartigen medizinischen Aufgaben manchen Angriffspunkt für ihre Mitwirkung, wie auch die Medizin unter Umständen wohl etwas mit dem Rechenunterricht zu schaffen haben kann. So werden z. B. die Erzieher ein Kind, zumal ein Kind mit schwachem Rücken, wenn es eine schlechte Haltung beim Schreiben annimmt, immer wieder zu einer besseren Haltung ermahnen, damit nicht eine Verkrümmung der Wirbelsäule und andere Leiden entstehen.

Schon das ist eine dankenswerte Unterstützung der Medizin, wenn ein Lehrer am rechten Ort und rechtzeitig dafür sorgt, daſs man wegen eines Kindes, das andere vielleicht bloſs für träge oder für weinerlich hielten, einen Arzt befragt, damit er feststelle, ob nicht vielleicht des Kindes Unlust durch eine Krankheit bedingt sei. Und wenn ein Kind wirklich krank ist und ärztlich behandelt werden muſs, wieviel Gutes können da die Erzieher oft schon dadurch tun, wie sehr können sie — indem sie zugleich erzieherisch wirken — den Arzt dadurch unterstützen, daſs sie das Kind zur Geduld, zum Gehorsam, zur Standhaftigkeit ermahnen. Wie kann da bei einer rechten Mitwirkung der Pädagogik bei der Medizin auch aus dem Üblen ein Gutes erspriefsen.

Wir wollen solche Beispiele von einer Unterstützung der Medizin durch die Pädagogik nicht vermehren.

Aber die Pädagogik muſs vielfach die Medizin förmlich durchdringen, es muſs Pädagogik in der Medizin sein, wenn diese ihre Aufgabe soll richtig und völlig erfüllen können. Dies trifft zu selbst noch bei manchem Handeln des Arztes an Erwachsenen. Es kann z. B. manche hysterische Person nicht geheilt werden, wenn nicht der Arzt bei ihrer Behandlung, bewuſst oder unbewuſst, pädagogische Grundsätze nutzbar macht, wenn er nicht erzieht und rückerzieht. Auch bei manchen anderen Nervenleidenden trifft dies zu. Mir ist schon manchmal von einem Menschen, der nervenleidend und dadurch psychisch alteriert war, wie von seinen Angehörigen nach seiner Genesung das am meisten gedankt worden, was mir in erzieherischer Richtung bei ihm gelingen durfte. Und es ist die Frage, ob die Medizin nicht noch an manchem Orte bessere Erfolge hätte, wenn sie sich bei der Pädagogik methodisch Rats erholte, ob nicht der auf einem richtigen Boden stehende erzieherische Arzt vielleicht schon auf dem leiblichen Gebiet vielfach mehr leisten könnte als der rein medizinische Handwerker und

Gelehrte. Oder vielmehr, es ist dies gar nicht mehr fraglich, denn diese Frage haben begnadete Ärzte aller Zeiten in ihrer Tätigkeit und durch ihre Erfolge längst bejaht.

Nirgends muſs aber die Medizin so sehr durchdrungen werden von der Pädagogik, nirgends muſs auch wieder die Pädagogik so sehr durchdrungen werden von der Medizin, nirgend müssen sich also beide so sehr miteinander verbünden und verbinden, wie bei der Behandlung gewisser Kinder, die an psychopathischer Minderwertigkeit leiden. Nicht die Medizin allein, nicht die Pädagogik allein reicht bei ihnen zu; nicht eine Pädagogik neben der Medizin oder eine Medizin neben der Pädagogik: sondern nur ein Zusammen- und Ineinanderwirken von beiden.

Zwiefalten. J. L. A. Koch.

II

1. Die wissenschaftlichen Grenzen und Berührungspunkte zwischen Medizin und Pädagogik. 2. Die praktischen Beziehungen zwischen Medizinal- und Erziehungswesen.

Die vorstehenden Ausführungen waren ursprünglich Programmartikel der von mir in Gemeinschaft mit Koch, Ufer und Zimmer seit 1897 herausgegebenen Zeitschrift »Die Kinderfehler«, die später als »Zeitschrift für Kinderforschung« erweitert wurde und in deren Redaktion Univ.-Prof. Dr. E. Martinak in Graz seit Oktober 1906 mit eingetreten ist. Die Zeitschrift dient vor allem der Erforschung des gemeinsamen Gebietes der Pädagogik und der Medizin, oder genauer gesagt, der Pädiatrie, der Kinderkeilkunde, die sich je länger je mehr zu einem besonderen Zweige der Medizin entwickelt hat und die in der Hauptsache bei unserer Frage nur in Betracht kommt, was man bei allen voraufgegangenen wie nachfolgenden Ausführungen im Auge behalten wollte. Herr Med.-Rat Dr. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D., ist durch eine schwere Krankheit leider verhindert, die zweite Auflage des Vorstehenden neu zu bearbeiten, so wurde der Unterzeichnete damit beauftragt. Da ich mit jedem Satze des Freundes voll einverstanden bin, so habe ich nichts daran zu ändern gewagt. In dem nachstehenden Artikel bleibt mir nur noch übrig, neben den praktischen Berührungspunkten auch die theoretischen wie die praktischen Grenzen der Pädagogik und Medizin anzudeuten und aus beidem einige Folgerungen für die Verfassung des öffentlichen Erziehungswesens zu ziehen.

1. Die wissenschaftlichen Grenzen und Berührungspunkte zwischen Medizin und Pädagogik. Pädagogik und Medizin zählen zu den angewandten Wissenschaften. Keine ist eine Grundwissenschaft. Die Grundwissenschaften der Medizin sind die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften, insbesondere die Biologie, die Anatomie, die Histologie, die Physiologie und die Bakteriologie, wie auch die Chemie und die Pkysik. Aus diesen zieht sie ihre Folgerungen und Anwendungen und wird so zu einer eigenen Wissenschaft mit den Hauptzweigen der Pathologie, der Pharmakologie und der Chirurgie. Umgekehrt stellt sie in ihrer Therapie auch der Naturforschung wieder Probleme, ja nötigt sie sogar, besondere Zweige, wie die pathologische Anatomie, die Hygiene und die Bakteriologie, um der Medizin willen zu entwickeln. Nur in einem Zweige berührt sie sich mit den Geisteswissenschaften, in der Psychiatrie, und hier als Medizin auch nur soweit, als sie psychische Erscheinungen als Symptome für krankhafte Zustände materieller Organe verwertet. Wo sie darüber hinaus geht, da ist sie nicht mehr das, was sie sein will: naturwissenschaftliche Medizin, sondern sie wird Psychologie und Pädagogik. So wird es auch erklärlich, warum gerade die Psychiater, wie Koch, Kraepelin, Pelman, Scholz, Sommer, Ziehen u. a. es sind, die sich wiederholt und anregend mit rein psychologischen wie auch Erziehungsfragen befaſst haben. Dies ist zu begrüſsen, denn es kann jeder Wissenschaft nur zur Ehre gereichen, wenn sie auch andere durchforscht oder befruchtet. Aber der Grenzlinien muſs man sich bewuſst bleiben, sie auch respektieren, wenn Grenzstreitigkeiten, wie sie in den letzten Jahrzehnten zwischen Medizin und Pädagogik, oder in der Hauptsache nur zwischen Psychiatern und Pädagogen, leider aufgetreten sind, vermieden werden sollen. Daſs die Übergänge hierbei sehr flieſsend sind und stets bleiben werden, liegt nahe. Die Medizin darf darum nicht vergessen, daſs sie die Lehre von den Erkrankungen des Leibes, des belebten Körpers, und seiner Heilung

ist: nicht mehr und nicht weniger. Das Seelische gehört streng genommen in ihr Gebiet nur insoweit, als es Symptome krankhafter Zustände der Leibesorgane bietet. Darüber hinaus kann ihre Arbeit geduldet, ja freudig begrüfst werden, aber Rechte darf sie dort nicht mehr beanspruchen, ohne ihr naturgegebenes Gebiet zu überschreiten. Die medizinische Psychiatrie ist also streng genommen Pathologie und Therapie des Gehirns und seiner Funktionen. Ob die Wissenschaft jemals über den Gegensatz von Körper und Geist, Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft und die darauf beruhenden Universitäts-Fakultäten hinauskommen wird, ist mehr als fraglich. Und so lange wird auch diese Grenzlinie bleiben.

Ein Ähnliches gilt von der Pädagogik. Sie ist auch keine Grund-, sondern eine angewandte Wissenschaft: die Lehre von der Pflege, der Führung und dem Unterricht der Jugend oder überhaupt der Erziehungsbedürftigen und deren praktische Anwendung. Aufgabe der Erziehung ist die planmäfsige Fortentwicklung der Fähigkeiten von Seele und Leib. Ihre Grundwissenschaften sind darum Geistes- und Naturwissenschaften, oder sollten es doch sein. Aus der Anthropologie, der Naturgeschichte des Menschen, der Biologie, der Hygiene und der Psychologie lernt sie erkennen, was erzogen werden soll, an welche Bedingungen die Erziehungserfolge geknüpft sind und welche Methode sie darum befolgen mufs. Aus der Volks- und Menschheitsgeschichte, der Sozialistik, der Ethik und der Religionswissenschaft lernt sie erkennen, wozu sie erziehen soll. Die Pädagogik hat somit eine vielseitige Grundlage, aber auch ein weites Gebiet. Sie umfafst (als Individualpädagogik) den ganzen werdenden Menschen und (als Sozialpädagogik) das ganze werdende Volk. In der Haus- und Anstaltspädagogik liegt ihr Schwerpunkt in der Pflege und Zucht, in der Schulpädagogik in der Didaktik und in der Sozialpädagogik, in der Seelsorge und zum Teil auch in der Ökonomik und der Politik, wenngleich die letzteren es gar zu oft vergessen, dafs sie auch eine erziehliche Aufgabe haben. Dafs das Gesagte in der Wissenschaftspflege nicht überall zum Bewufstsein gekommen und anerkannt worden, ändert nichts an der Sache selbst. Die Ursache dieses Verkennens liegt einerseits in der mittelalterlichen Weltflucht der die Pädagogik bevormundenden älteren Theologie und andrerseits in der Unterschätzung des Moralischen und Geistigen gegenüber dem Materiellen seitens der Machthabenden in der Wissenschaftspflege und in der damit zusammenhängenden ökonomischen Ansicht, die Friedrich List dem Adam Smith gegenüber geifselt mit den Worten: »Also ist die Schweinezucht produktiv, die Menschenerziehung aber nicht.« In beidem liegt auch die Ursache, warum die Pädagogik an den Universitäten so schlecht vertreten ist. In Jena ist das Verhältnis noch am günstigsten. Hier gibt es dennoch nur eine Professur für Pädagogik und mehr als zwanzig für Medizin. An grofsen Universitäten wie Berlin ist es noch ungünstiger. Die Pädagogik hat sich darum als Autodidakt durchs wissenschaftliche Leben schlagen müssen. Für sie ist das eine Ehre. Andere mifsachten sie aber deswegen. Sie täten freilich besser, wenn sie statt dessen, schon um ihrer eigenen Nachkommen willen, energisch für eine entsprechende Pflegestätte eintreten wollten.

Dringend notwendig ist, dafs für eine bessere und reichere Besetzung der Pädagogik an den Universitäten und für eine bessere pädagogische Vorbildung der Lehrer an höheren wie an niederen Schulen gesorgt werde. (S. d. Art. Päd. Univ.-Seminar.) Die pädagogische Biologie, Hygiene und Pathologie, also die ganze naturwissenschaftliche Grundlage der Pädagogik und ihre Berührungspunkte mit der Medizin, werden gar nicht ausgebaut oder arg vernachlässigt. Hierfür sind an den Universitäten ebensosehr eigene Lehrstühle nötig wie für die einzelnen Grundwissenschaften und Zweige der Medizin. Freilich wird der Wirkungskreis der Mediziner sich dann verringern; denn die Prophylaxe, welche die Pädagogik dann besser zu pflegen weifs, wird das Pathologische in der Menschheit vermindern. Doch glücklich das Geschlecht, dessen Lehrer die Ärzte überflüssig machen, oder dessen Ärzte sich zu einem Teil zu Lehrern der Lehrer und zu Pflegern der Gesunden umwandeln können! Wissenschaft und Berufsstände sind doch nicht um ihrer selbst willen da, sondern nur zur Förderung des Wohles der Menschheit.

Überholt hat uns darin Nordamerika,

wo an den verschiedenen Universitäten nicht blofs besondere Lehrstühle, sondern neben den theologischen, juristischen und medizinischen auch pädagogische Fakultäten eingerichtet sind.

Aus dem hier wie oben von Koch Gesagten, dem ich Wort für Wort aus vollem Herzen zustimme, geht hervor, dafs Pädagogik und Medizin zwei exzentrische Kreise bilden, die einen bestimmten Inhalt gemeinsam haben, und dafs das Verhältnis zueinander um so segenbringender für die Menschheit ist, je gröfser dieser gemeinsame Inhalt ist, je mehr sich, wie Koch es ausdrückt, Medizin und Pädagogik durchdringen, je mehr die Medizin pädagogisch und die Pädagogik medizinisch wird.

2. Die praktischen Beziehungen zwischen Medizinal- und Schulwesen. Bei der argen Vernachlässigung der Pädagogik an den Universitäten und der naturwissenschaftlichen Grundlage der Pädagogik darf es uns kaum wundern, wenn selbst ein früherer Schulmann, der später Professor der Psychologie wurde, in einer pädagogischen Abhandlung die Pädagogen ignoriert und nur bei Medizinern sich Rats erholt (Kinderf. 1897 S. 156), oder wenn ein jüngerer Mediziner behauptet, der Arzt habe in der Kindererziehung festzustellen und vorbeugende und therapeutische Vorschläge zu machen, nur »die Ausführung selbst ist ausschliefslich dem Pädagogen vorbehalten« (Kinderf. 1896, S. 38); oder wenn man in den Jahresberichten von ärztlich geleiteten Idiotenanstalten die Lehrer rangieren läfst zwischen Schreibern und Wärtern und dann Resolutionen zeitigt, wie die Frankfurter.

Die lebhafte Bewegung, welche sich namentlich in den beiden letzten Jahrzehnten in dieser Weise der Schul- und Erziehungsfragen bemächtigt hat, richtet sich, soweit sie ethischer und nicht standesegoistischer Art ist, im letzten Grunde zwar weniger gegen die Pädagogik, als gegen die Herrschsucht und Rückständigkeit einer gewissen Richtung in der Theologie, die bekanntlich durch die leider noch in mehreren deutschen Staaten zu recht bestehende Institution der geistlichen Schulaufsicht bis jetzt auch im öffentlichen Schulwesen zum grofsen Nachteil desselben herrscht, die vor allem aber bestimmend wirkt in gewissen aus christlicher Nächstenliebe errichteten Anstalten für Idioten, Epileptische, ja auch für Irrsinnige. Anstalten, welche von klerikaler Seite geleitet werden, atmeten in der Tat noch bis in unsere Zeit hinein mittelalterlichen Geist, wie vor allem der Prozefs Mellage offenbarte, mit dem bedauerlicherweise pädagogisch unwissende Psychiater sogar die Pädagogik schlechthin zu belasten versuchten, vergessend, dafs auch die Psychiatrie denselben noch nicht allzulange überwunden hatte und auch hier noch nicht alles Gold ist, was glänzt. Eine Aktion gegen solche Rückständigkeit war geboten. Naturgemäfs stellte sich dabei auch die Pädagogik wie auch die fortgeschrittene Theologie auf die Seite der Naturwissenschaft. Haben beide doch schon seit Comenius unaufhörlich gekämpft gegen diesen naturfeindlichen Geist, leider vielfach ohne staatliche Unterstützung, die jetzt der Medizin so überreichlich zu teil wird. Gegenwärtig droht aber eher die entgegengesetzte Weltanschauung die Rechtsgrenze zu überschreiten. Hat dort die eine von der Natur abgewandte Geisteswissenschaft das Natürliche und Menschliche nicht zu seinem Rechte kommen lassen, so droht hier eine materialistisch gerichtete Naturwissenschaft das Innenleben zu verkürzen, wenngleich auch innerhalb der Naturwissenschaft und Medizin sich in letzter Zeit wieder eine erfreuliche Gegenströmung geltend macht. Wir nennen nur die Namen Möbius, Ziehen, Verworn und von den älteren und jetzt wieder zu Ansehen Kommenden, auch Fechner. Gegen diese Übergriffe hat die Pädagogik darum ebenfalls auf der Hut zu sein. Sie möchte sonst vom Regen in die Traufe kommen. Mit der wissenschaftlichen Theologie hat sie die ideale Weltanschauung festzuhalten, mit der Medizin aber auch die physiologische Grundbedingung alles psychischen Geschehens anzuerkennen und dementsprechend erzieherisch und didaktisch zu handeln. Eine Beaufsichtigung kann die Pädagogik aber ebensowenig der Theologie wie der Medizin zuerkennen; sie mufs dasselbe Mafs der Selbständigkeit wie diese beanspruchen. Hiernach haben sich auch die Aufsichts- und Leitungsansprüche bei erzieherischen Veranstaltungen zu regeln.

Das gilt zunächst für die Frage der Schulärzte. (S. d. Art. Schularzt.)

In einem seinerzeit viel Aufsehen erregenden Vortrage »Naturforschung und Schule«, gehalten auf dem Kongresse der Ärzte und Naturforscher in Wiesbaden, sagte Preyer: »Immer dringender notwendig werden Schulärzte. Es gibt Hunderte von Ärzten, welche gern umsonst das Amt übernehmen, in den Schulen die Beleuchtung, Heizung, Luft, Subsellien, die Schulhöfe usw. zu kontrollieren. Sie würden mit wenig Mühe in kurzer Zeit aufserordentlich viel Gutes stiften.« Das mag sein. Aber wenn man bedenkt, dafs vor nicht allzu langer Zeit manche Ärzte in den Krankenzimmern und bei ihren Patienten die Forderungen der Hygiene ebensowenig anwandten wie manche Lehrer in ihren Klassen und Schulhöfen; dafs zur Verbreitung der Hygiene in den Volksmassen ein Bauer Priefsnitz und ein Pfarrer Kneipp und zahllose von Lehrern geleitete und von Medizinern zum Teil mit Recht angefeindete Vereine für Naturheilkunde aufserordentlich viel beigetragen haben, und dafs die Hygiene ebensowohl die Grundlage der Pädagogik wie der Medizin bilden mufs, so müssen wir aus diesen Gründen den Schularzt rundweg ablehnen, so entschieden wir ihn auch aus anderen Gründen verlangen.

Sie gelten wenigstens erst, wenn nachgewiesen wird, dafs die zunächst Verpflichteten, die Lehrer, Schulleiter, Schulvorstände und Schulaufseher, auch bei besserer Vorbildung absolut unfähig sind, die berechtigten Forderungen der Hygiene zu erfüllen. In Kinder-Krankenhäusern und Kliniken werden auch oft pädagogische Forderungen arg mifsachtet; einen pädagogischen Inspektor dort anstellen zu wollen, würde aber jeder Arzt mit Recht für absurd halten. Dagegen müssen wir von Schulinspektoren ein erheblich höheres Mafs hygienischer wie überhaupt naturwissenschaftlicher Vorbildung fordern.

Und wenn man nun vollends die weiteren und immer weitergehenden Wünsche der Ärzte über diese Frage liest, so kann man nicht umhin, dem Urteil des Berliner Ministerialrates und Generalarztes Dr. med. Wasserfuhr in seinen Ausführungen auf dem internationalen medizinischen Kongresse in Wien 1887 zuzustimmen: »Einzelne Ärzte haben so mafslose Ansprüche erhoben, dafs deren Erfüllung das ganze heutige Schulwesen über den Haufen werfen würde. So hat man verlangt, der Schularzt müsse, mit diktatorischer Gewalt ausgerüstet, alle schlecht beleuchteten Schulräume schliefsen, schlechtes Mobiliar kassieren, die Gemeinde zu sofortiger Anschaffung körpergerechter Subsellien zwingen und den Lehrplan mit Rücksicht auf Überanstrengung mit bearbeiten. Glaubt man wirklich, dafs irgend eine Regierung oder Volksvertretung die Hand dazu bieten würde, einen solchen monströsen Beamten, wie jenen ärztlichen Schuldiktator, einzusetzen und demselben zu überlassen, nach Gutdünken schlecht beleuchtete Schulen zu schliefsen und alte Bänke zu kassieren?«

Dennoch sind wir mit Dr. Wasserfuhr der entschiedenen Meinung, »dafs das Bedürfnis einer Beteiligung sachverständiger Ärzte bei der Schulverwaltung und Schulbeaufsichtigung vorliegt«, und seinen 4 aufgestellten Schlufsthesen können wir nur zustimmen:

»1. Das Interesse der Staaten und Familien erfordert eine Beteiligung sachverständiger Ärzte an der Schulverwaltung.

2. Zweck dieser Beteiligung ist, Gesundheitsschädlichkeiten des Schulbesuches und Unterrichts von den Schülern und Schülerinnen abzuhalten.

3. Mittel hierzu sind teils Gutachten, teils periodische Schulinspektionen unter Zuziehung der Vorsteher.

4. Von den vorstehenden Gesichtspunkten aus ist die Beteiligung sachverständiger Ärzte am Schulwesen in die in den einzelnen Staaten bestehenden Organisationen der Schulverwaltung als integrierender Teil einzufügen.«

Hiernach hat der Arzt blofs mitzuraten und mitzutaten; er mufs seine Wünsche, ehe die Schule sie auszuführen hat, vor einer sachverständigen Korporation rechtfertigen und jede Einseitigkeit, wie wir sie haufenweise in ärztlichen Schriften über Schulfragen finden, würde so vermieden werden. Die Medizin würde dann in dem Schulwesen dienen, statt darin zu herrschen, ihm nützen, statt es in einseitige und dazu noch stetig schwankende Bahnen zu drängen. Denn wohl nichts in der Welt schwankt mehr als die medizinischen Ansichten und Mafsnahmen. Sogar von den ersten Autoritäten wird heute ein Heil-

mittel überlaut angepriesen, große Umwälzungen werden infolgedessen hervorgerufen, und morgen wird es wieder verworfen. Es sei nur an Kochs Tuberkulin erinnert. Als Mitglied in allen Schulverwaltungskörpern und als Ratgeber der Lehrer kann ein besonnener Arzt ungeheueren Segen stiften. Wer wie ich die Beschäftigung mit den körperlichen und seelischen Fehlern der Jugend zur Berufsarbeit erwählt hat, der erkennt jedoch andere, weit wichtigere Aufgaben für den Arzt in der Schule, als die von Preyer genannten es sind. In dem von mir begründeten und geleiteten Allgemeinen Deutschen Verein für Kinderforschung wurde in Jena auf Grund eines Vortrages des früheren Hausarztes meiner Anstalt und jetzigen Geh. Reg.- und Medizinalrates in Meiningen Prof. Dr. Leubuscher volles Einvernehmen zwischen Medizinern und Pädagogen erzielt, und die von Leubuscher im Herzogtum Meiningen geschaffenen und vom Herzog Georg selbst lebhaft geförderten Einrichtungen sind bahnbrechend für alle Länder geworden. Wir verlangen den Schularzt auch nicht bloß für die Volksschule, sondern für jede öffentliche Schule und Anstalt. Gewiß werden auch Leubuschers Forderungen nicht allen Lehrern und allen Ärzten zusagen. Grenzstreitigkeiten werden entweder durch Kompromisse beseitigt, wobei beide Teile mitreden und dabei nachgeben müssen, oder durch Vergewaltigung des schwächeren Teiles durch den stärkeren. Das erlaubt aber nur die Kriegsmoral. Die Schularztfrage, wie insbesondere auch die Mitwirkung des Arztes in der Hilfsschule, geht je länger desto mehr der Lösung durch Verständigung zum Segen der Jugend entgegen.

Weitgehend sind auch die Ansprüche der Medizin für heilpädagogische Anstalten. Auf diesem Arbeitsgebiete berühren, ja durchdringen sich Pädagogik und Medizin, und wenn irgendwo, so sind sie hier zur gegenseitigen Handreichung aufeinander angewiesen. Wenn darum Ansprüche auf der einen Seite solchen der anderen nachweisbar zu nahe treten, so sollten sie um der Sache willen aufgegeben oder modifiziert werden. Vorhin haben wir nun zur Genüge nachgewiesen: überall, wo es etwas im gesunden oder kranken Kindes- oder Volksleben zu entwickeln, zu pflegen, zu bilden, zu erziehen gibt, da ist die Pädagogik und nicht die Medizin autonom. Und wo Krankhaftes am menschlichen Leibe zu heilen ist, da ist es die Medizin und nicht die Pädagogik. Hier liegen die Grenzen, die gegenseitig respektiert werden müssen, wie Koch es getan hat. Die Erzieher sind darum ganz entschieden im Recht, wenn sie die Ansprüche vieler Mediziner, von Theologen und Pädagogen gegründete Schulen und Erziehungsanstalten leiten oder in denselben autonom vorschreiben zu wollen, als Grenzverletzungen zurückweisen.

Und die Ärzte sind ebenso im Recht, wenn Theologen und Pädagogen die Leitung von öffentlichen Anstalten beanspruchen, die für Kranke und nicht für Erziehungsfähige bestimmt sind, und wenn sie in jenen Anstalten das durch die Natur der Sache gebotene Maß von Selbständigkeit neben dem Lehrer oder dem Geistlichen beanspruchen. Zu diesen Kranken rechne ich selbstverständlich auch die chirurgisch und medikamentös zu behandelnden Geisteskranken und erwachsenen Epileptiker. Fraglich bleibt die Sache bei idiotischen Pfleglingen, die mehr liebevolle Teilnahme und sachverständige Pflege als medizinische Behandlung beanspruchen, und bei den epileptischen Kindern, bei denen quantitativ und qualitativ doch wohl die pädagogische Arbeit in Pflege, Unterricht und Erziehung die überwiegende ist, mit denen der Erzieher Tag und Nacht zusammenleben muß, während der Arzt sich mit Besuchen und einzelnen genaueren Untersuchungen begnügt. Was die Idiotenfürsorge der Jugendlichen schlechthin betrifft, so muß selbst Weygandt zugestehen: »der Löwenanteil« bei der Behandlung idiotischer Kinder fällt dem Pädagogen und nicht dem Mediziner zu. Die geltend gemachte Erforschung von Krankheitsursachen kann nicht die eigentliche Aufgabe eines Anstaltsarztes sein; hier hat der Universitätsprofessor seine Hauptaufgabe. Die öffentliche Anstalt hat einen praktischen, die Klinik dagegen einen wissenschaftlichen Zweck. Auch wird einem Anstaltsarzte, der keine leitende Aufgabe hat, das wissenschaftliche Studium an den Zöglingen wohl nur von Unfähigen erschwert.

Bis vor nicht allzu langer Zeit war zudem in den medizinischen Fakultäten noch

aufserordentlich wenig zur Erforschung der pathologischen Ursachen abnormer Seelenzustände bei Kindern geschehen, und die Psychiatrie war vor nicht langer Zeit bei Medizinern ebensowenig ein beruflicher Prüfungsgegenstand wie bei Pädagogen. Und aus den historischen Arbeiten von Dr. Ament ist zu ersehen, dafs die Psychiatrie oder Seelenheilkunde des Kindes schon im Anfange des 19. Jahrhunderts ein Zweig der Pädagogik war und auch von ihr fleifsig kultiviert wurde bis zum heutigen Tage. Daran ändert auch das absichtliche Totschweigen oder das mifsachtende Aburteilen seitens einiger Psychiater nichts.

In der Jahressitzung des Vereins deutscher Irrenärzte in Frankfurt a. M. am 25. und 26. Mai 1893 wurden unter andern folgende Anträge des Vorstandes und der Referenten einstimmig angenommen und auf spätern Tagungen mehrfach wiederholt, auch mit dem Bestreben, sie auf Fürsorge- und ähnliche Anstalten auszudehnen:

»I. 3. Nicht unter ärztlicher Leitung und Verantwortung stehende Anstalten für Geisteskranke, für Epileptische und für Idioten entsprechen nicht den Anforderungen der Wissenschaft, Erfahrung und Humanität und können deshalb als »zur Bewahrung, Kur und Pflege dieser Kranken« geeignete Anstalten auch im Sinne des preufsischen Gesetzes vom 11. Juli 1891 nicht betrachtet werden.

4. Es ist deshalb Pflicht des Staates, der Provinzial- und Kreisverbände, die hilfsbedürftigen Geisteskranken, Epileptischen und Idioten in eigenen, unter ärztlicher Leitung und Verantwortung stehenden Anstalten zu bewahren, zu behandeln und zu verpflegen.

5. Alle im Besitze von Privaten oder religiösen Genossenschaften befindlichen Anstalten der genannten Art müssen unter verantwortliche ärztliche Leitung und unter besondere Aufsicht der Staatsbehörden gestellt werden.

7. Die fernere Annahme einer Stelle an einer nicht unter ärztlicher Leitung stehenden Anstalt durch einen Arzt widerstreitet dem öffentlichen Interesse und der Würde des ärztlichen Standes.«

Soweit die Resolution und ihre Begründungen sich gegen damalige Mifsstände richteten, stimme ich denselben in allem wesentlichen voll bei, prinzipiell sind sie jedoch anfechtbar.

In diesen Forderungen ist vor allem die grofse pädagogische Aufgabe an Idioten und Epileptischen, zumal soweit Kinder und Jugendliche in Betracht kommen, vollständig ignoriert oder als eine ausschliefslich medizinische betrachtet worden; ganz abgesehen davon, dafs es in Deutschland in der erdrückenden Mehrzahl Geistliche und Lehrer waren, welche aus christlichem Mitleid die Epileptischen und Idioten von der Strafse auflasen und ohne staatliche Unterstützung Anstalten für sie gründeten, deren Leitungsrechte an diesen Anstalten also legitime sind; und auch abgesehen davon, dafs die Psychiater, welche sich für die Pädagogik ernstlich interessiert haben, wie Pelman (im Vorwort zu Sollier, »Idiot und Imbecille«) durchaus in unserm Sinne bekennen: »Was uns bei Idioten als pathologische Grundlage ihres Leidens entgegentritt, das sind die Residuen längst abgelaufener Krankheitsprozesse, und diese können wir durch keine ärztliche Kunst mehr beseitigen. Die geistige Schwäche, die ihren Grund in der angeborenen oder in den ersten Kinderjahren erworbenen Gehirnkrankheit hat, ist einer Heilung nicht mehr fähig und die Aufgabe des Arztes kann daher eine nur wenig lohnende sein. Etwas besser liegt es auf dem Gebiete der Erziehung, und wenn sich der Schwerpunkt der Idiotenpflege bei uns mehr dieser Richtung zugewandt hat, und die Idiotenanstalten meist unter der Leitung von Pädagogen und Geistlichen stehen, so ist dagegen nichts zu erwidern, als dafs die wissenschaftliche Erforschung der pathologischen Grundzustände und des Wesens der Erkrankung selbst darunter selbstverständlich zurückstehen mufste.« Soweit jene Resolutionen sich auf Schulen und Erziehungsanstalten für Idioten, Epileptische und andere Abnorme erstrecken sollen — und von einigen Seiten ist das nachdrücklich betont worden — beleidigen sie geradezu die Berufsehre der an demselben Werke mitarbeitenden Lehrer und Geistlichen, abgesehen davon, dafs man doch nie eine so ernste Frage unter dem Gesichtswinkel der Standesinteressen betrachten sollte.

Wir müssen uns darum ganz der

maſsvollen Gegenerklärung der VII. Konferenz für Idiotenwesen in Berlin (1893), die sich aus Ärzten, Lehrern und Geistlichen zusammensetzte, anschlieſsen:

»Die Leitung der Hilfsschulen und Schulen für Schwachbefähigte wie der Erziehungs- und Beschäftigungsanstalt für Schwachsinnige und Idioten ist vorwiegend eine pädagogische Angelegenheit.«

Und wir müssen es im Interesse dieser Unglücklichen bedauern, daſs selbst ein Ministerium für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten wie das preuſsische, sein Gehen- und Geschehenlassen von Zuständen wie in Mariaberg und in anderen mittelalterlich eingerichteten Anstalten der wissenschaftfeindlichen Klerikalen dadurch wettmachen wollte, daſs es den christlich-charitativen und pädagogischen Momenten in der Anweisung vom 20. September 1895 über die Aufnahme und Entlassung von Geisteskranken, Idioten und Epileptischen in und aus Privat-Irrenanstalten und in den Verordnungen zur Ausführung derselben seitens einzelner Regierungen ebenfalls so wenig Rechnung trug, anstatt dafür zu sorgen, daſs an den Universitäten wie an den Lehrerbildungsanstalten im vierten Jahrhundert nach Comenius die Pädagogik endlich ihre vollgültige und naturgemäſse Pflege auch als Heilpädagogik findet.

Die Einseitigkeit in der Beurteilung dieser Frage hat zunächst darin ihren Grund, daſs man nicht von prinzipiellen Untersuchungen der ganzen Frage ausging, wozu natürlich auch die historische und die rechtliche Seite und der organische Zusammenhang mit der ganzen Verfassungsfrage des Erziehungs- und Fürsorgewesens gehört, sondern daſs man sich — und gewiſs mit Recht — über mittelalterliche Rückständigkeiten entrüstete, diese Rückständigkeiten verallgemeinerte und daraus dann Stimmungsresolutionen erwachsen lieſs.

Da aber doch auf alle Fälle Lehrer und Geistliche ein historisch-legitimes Anrecht an der Fürsorge haben, so hätte es die Gerechtigkeit erfordert, daſs man zunächst eine Verständigung hier suchte, anstatt einseitig über die Köpfe der Mitbeteiligten hinweg abzuurteilen, daſs man Miſsstände beseitigte, anstatt einzelne Vorkommnisse einem ganzen Stande und einem nicht mitbeteiligten Stande zur Last zu legen. Die Pädagogik hat sich den berechtigten Ansprüchen der Medizin gegenüber auch nie ablehnend verhalten. Im Gegenteil hat sie seit langem die engste Fühlung mit der medizinischen Psychiatrie gesucht und im allgemeinen auch mit ihr eine Verständigung über jene Frage gefunden, wo dieselbe dazu bereit war. Erfreulicherweise macht sich auch bereits in psychiatrischen Kreisen eine maſsvollere Auffassung geltend. Mit den besonnenen und von besonderer Sachkenntnis zeugenden Ausführungen des Oberarztes der königlich sächsischen Anstalten in Altendorf bei Chemnitz, Dr. Meltzer, auf dem Dresdner Psychiatertage wie an andern Orten sind auch wir in allem wesentlichen einverstanden. Es kann doch nicht darauf ankommen, wer herrscht, sondern wer durch hingebende Arbeit der Sache dient. Dann erst kommt die Frage, ob jedem Stande auch bei dieser Arbeit das Seine werde. Über die Frage nach der Anstaltsleitung hat schlieſslich auch nicht der Arbeitnehmer, sondern der Arbeitgeber zu entscheiden, und das ist nicht der Arzt oder Lehrer, sondern es ist die Familie, die Gemeinde, der Staat, die Kirche, und die Erfüllung unserer Forderungen, wie Koch sie so treffend zum Ausdruck gebracht, ist nicht im Interesse des Ärzte-, des geistlichen oder des Lehrerstandes, sondern im Interesse der fürsorge- und erziehungsbedürftigen Jugend notwendig.

Gegenüber allen widerstreitenden Ansichten fassen wir unsere Darlegungen in folgenden Sätzen zusammen:

1. Die Erziehungswissenschaft bedarf an den Universitäten derselben Pflege und Fürsorge wie die Heilwissenschaft. Einige Lehrstühle können dabei beide Fakultäten gemeinsam haben.

2. Das Unterrichts- und Erziehungswesen ist in der Regierung vom Medizinal- und vom Kirchenwesen zu trennen. Alle drei Kulturzweige bedürfen einer selbständigen Verwaltung.

3. Dem Unterrichts- und Erziehungsministerium sind alle Bildungs-, Erziehungs- und Fürsorgeanstalten zu unterstellen.

4. Bis diese Forderungen erfüllt sind, soll man in der Gründung wie Leitung

von Anstalten für Abnorme Ärzten, Geistlichen und Lehrern Freiheit lassen und jede einseitige Standesforderung entschieden zurückweisen.

5. Jede öffentliche Schule oder Anstalt für Abnorme sollte von einem Kuratorium verwaltet und beaufsichtigt werden, worin ein Arzt, ein Lehrer und ein Geistlicher Sitz und Stimme haben.

Literatur: Koch, Trüper, Ufer u. Zimmer, Zur pädagogischen Pathologie und Therapie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1896. — Dieselben, Die Kinderfehler. Zeitschrift für Pädagogische Pathologie und Therapie in Haus, Schule und sozialem Leben. (Später: Zeitschr. f. Kinderforschung. XII. Jahrg.) — Schröter u. Wildermuth, Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer. XII. Jahrg. u. a. Jahrg. 1894. S. 9—12. Jahrg. 1896. S. 93—101. — Kotelmann, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. — Koch, Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Ravensburg 1891/93. — Ders., Das Nervenleben des Menschen in guten und bösen Tagen. 6. Aufl. Ebenda 1896. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893. — Ders., Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung angesichts der sozialen Schäden der Gegenwart. Ebenda 1890. — Dr. med. Wasserfuhr, Die ärztliche Überwachung der Schulen, und Dr. med. Scholz, Über die ärztliche Beaufsichtigung der Schule. Beide in der »Sammlung pädagogischer Vorträge« von Meyer-Markau. Bielefeld u. Leipzig 1888. — Köhler, Der Einfluſs der Pädagogik auf auſsergewöhnliche und abnorme Zustände. Kinderfehler 1897. — M. Böhm, Ein Grenzgebiet der Medizin und Pädagogik. Baltische Monatsschrift 1898. — Dr. Herm. Cohn, Die Schularztdebatte auf dem internationalen hygienischen Kongresse zu Wien. Hamburg u. Leipzig 1888. — Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen. Elberfeld 1869. — Ders., Beiträge zur Leidensgeschichte der Volksschule. Barmen. — Preyer, Naturforschung und Schule. Wiesbaden 1889. — Protokolle der Jahressitzung d. Vereins deutscher Irrenärzte in Frankfurt a. M. am 25. u. 26. Mai 1893. — Anweisung über die Aufnahme und Entlassung von Geisteskranken, Epileptischen und Idioten in und aus Privat-Irrenanstalten vom 20. Sept. 1895. — Petition des Vorstandes der auſserordentlichen Konferenz der Leiter der preuſs. Idioten- und Epileptischen-Anstalten an den Minister der Geistlichen, Unterrichts- u. Medizinal-Angelegenheiten Herrn D. Bosse vom 14. Januar 1897. — Protokolle des Hauses der Abgeordneten (in Preuſsen). 40. Sitzung am 11. März 1896. S. 1275—1290. Petition der Leiter der deutschen Idiotenanstalten an den hohen Bundesrat in Berlin, vom Oktober 1897. — Ludwig Strümpell, Pädagogische Pathologie. 3. Aufl. 1899. — Dr. Alfred Spitzner, Die pädagogische Pathologie im Seminarunterricht. Gotha 1902. — Dr. Alfred Baur, Das kranke Schulkind. 3. Aufl. Stuttgart 1904. — Dr. med. Jenz, Zur Streitfrage zwischen Ärzten und Pädagogen in Prof. Mendelssohns »Krankenpflege« 1902/03. Heft 6. — Niehaus, Antwort. Ebenda. Heft 12. — Denkschrift der Vereinigung deutscher Anstalten für Idioten und Epileptische. 1904. — Dr. med. Tuczek, Besprechung derselben im Zentralblatt für Nervenheilkunde u. Psychiatrie. 1905. Nr. 200. — Niehaus, Antwort darauf. Ebenda 1906. Nr. 211. — Dr. Georg Wanke, Psychiatrie und Pädagogik. 1905. — Dr. med. J. Demoor, Die anormalen Kinder. Altenburg 1901. — J. P. Gerhardt, Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland. 1904. — Dr. med. Ilberg, Irrenanstalt, Idioten- und Epileptikeranstalten. Jena 1904. — Dr. phil. Gündel, Zur Organisation der Geistesschwachen-Fürsorge. Halle 1906. — Dr. phil. Heller, Grundriſs der Heilpädagogik. Leipzig 1904. — Dr. med. Dannemann, Psychiatrie und Hygiene in Erziehungsanstalten. Hamburg 1907. — Trüper, Bemerkungen zu den Verhandlungen der IX. Konferenz für das Erziehungswesen der Schwachsinnigen. Zeitschr. für Kinderforschung IV, 21. — Ders., Über das Zusammenwirken von Medizin und Pädagogik bei der Fürsorge für unsere abnormen Kinder. Daselbst VII, 1; VIII, 271; IX, 113, 160, 214; X, 209.

Jena. J. Trüper.

Pädagogische Jahres-Produktion

Wohl auf keinem Gebiete schafft die Presse anhaltend so fruchtbar und vielseitig als auf dem pädagogischen. Wenn irgendwo, so gilt ganz besonders hier immer noch, ja heutzutage anscheinend mehr denn je, das bekannte biblische Klagewort des Predigers: Viel Büchermachens ist kein Ende. Man denke nur einerseits an die für die Schüler bestimmten, in jedem Jahre neu erscheinenden oder neu aufgelegten biblischen Geschichten, Katechismen, Schulandachts- und Gesangbücher, Fibeln, Lesebücher und Gedichtsammlungen, Lehr- und Übungsbücher, Leitfäden, Grammatiken, Schriftsteller- und Dichterausgaben, mit und ohne Kommentare, Chrestomathien, Vokabularien, Phraseologien, Präparationen, Wörterbücher, Synonymiken, Stilistiken, Rechenhefte und Aufgabensammlungen, Tabellen, Karten, Atlanten, Schreib-, Gesang- und Musikhefte, Vorlagen, Bibliothekbücher u. a. m.; an die verschiedenartigen gedruckten Anschauungsmittel zur Belebung und Erleichterung des Unterrichts für Lehrer und Schüler, namentlich in den Realfächern; andrerseits

an die grofse Masse der für die Lehrer bestimmten Prefserzeugnisse zu ihrer Fortbildung im Interesse des Unterrichts und der körperlichen, geistigen und religiös-sittlichen Erziehung der Schüler; endlich auch an die, welche den Interessen der einzelnen Schulgattungen oder den persönlichen Standesinteressen der Lehrer dienen sollen.*)

Doch — um nur einzelnes anzuführen — wie viele pädagogische literarische Erscheinungen, welche die Grundsätze und Lehren der Meister und ihrer Systeme hartnäckig und in kleinlicher Weise bis aufs äufserste auskaufen und an Schillers Wort von den Kantlingen erinnern: Wenn die Könige bau'n, haben die Kärrner zu tun! Wie viele, denen gesagt werden mufs: Das Gute, das ihr bringt, ist nicht neu, und das Neue, dessen ihr euch rühmt, ist nicht gut! Wie so manche, die mit unfehlbaren Methoden und mit Systemen prahlen, denen die eigenen Verfasser selbst die »Meisterschaft« anrühmen! Zu den unzählig vielen schon vorhandenen Grammatiken, Lehr- und Übungsbüchern, Leitfäden, systematischen wie methodischen, jährlich wie viele neue, deren Verfasser, im richtigen Gefühl von der eigentlichen Überflüssigkeit ihrer Werke und Werkchen bei dem massenhaften Vorhandensein gleicher oder ähnlicher, in den Vorreden das Erscheinen mit den bekannten allgemeinen Redensarten zu begründen oder, richtiger gesagt, zu entschuldigen sich gezwungen fühlen! Wie viele schnell aufeinander folgende »verbesserte und vermehrte« Auflagen verbreiteter Schulbücher, welche sogar die letzte Auflage nicht mehr neben sich bestehen lassen, — ein Schrecken für den Geldbeutel der Eltern, ein Ärgernis für Direktoren und Lehrer, so dafs schon Eingreifen der Unterrichtsbehörden gegen diesen offenbaren Unfug angerufen werden mufste! Vergl. die Verfügung des preufsischen Unterrichtsministeriums vom 15. März 1907. Wie viele unerlaubte Hilfsmittel werden für geistesträge Schüler geschaffen! Wie viele Erzeugnisse auf dem Gebiete der Jugendliteratur, die angeblich irgend einem pädagogischen Zwecke zuliebe, in Wirklichkeit aber nur aus buchhändlerisch-geschäftlichen Beweggründen auf den Büchermarkt geworfen werden. (S. d. Art. Jugendliteratur und Schülerbibliothek.) Was verbricht hier nicht z. B. die Presse unter der schönen Überschrift »Erweckung und Belebung der Vaterlandsliebe« an oberflächlichen und seichten Machwerken, namentlich beim Herannahen vaterländischer Gedenk- und Festtage! Schriftsteller, welche nie Europas Grenzen, vielleicht nicht einmal die ihrer engeren Heimat überschritten, schildern »zur Unterhaltung und Belehrung der Jugend« fremde wilde Länder und Völker, erhitzen die jugendliche Phantasie durch erdichtete farbenprächtige und verlockende Naturschilderungen, durch ebenso erdichtete, oft unglaubliche Schicksale heldenhaft zugestutzter Abenteurer zu Wasser und zu Lande; und die entzündete Abenteuerlust erzeugt dann die fast alljährlich von den Zeitungen gemeldeten und auch nicht gemeldeten jugendlichen heimlichen Durchgeher. Von der hierher gehörigen Winkelpresse, das Bändchen zu 25 Pf., ganz zu schweigen, welche die Knaben im geheimen förmlich verschlingen! Kaum eine gröfsere Firma für pädagogischen Verlag, die nicht im Wettbewerbe mit anderen solchen Firmen eine Jugend- oder irgend eine Klassikerbibliothek für Schulzwecke herausgibt, natürlich immer »unter Mitwirkung hervorragender Fachmänner«. Hier, wie auch bei den übrigen Schulbüchern, können Direktoren und Lehrer durch die zahlreich gespendeten, um Einführung in zuweilen recht aufdringlicher Weise werbenden Freiexemplare allmählich ganze Bibliotheken von zum Teil freilich zweifelhaftem Werte sammeln. Was schuf nicht alles der an sich berechtigte Ruf nach sinnlicher Anschauung im Unterricht, neben guten Anschauungsmitteln wie viele schlechte, neben notwendigen wie viele überflüssige! Wie viele seltsame Prefserzeugnisse zeitigte nicht bisher schon die auch von Unberufenen auf dem Papier versuchte Anpassung der höheren Schulen an die so verschiedenartig aufgefafsten und beurteilten »Forderungen der Neuzeit«, der damit zusammenhängende, so leidenschaftlich geführte unselige Kampf zwischen, um es kurz auszudrücken, Realismus und Humanismus, welcher nach beiden Seiten hin grofsen

*) Im Jahre 1896 betrug die Gesamt-Zahl der päd. Schriften 3515, im Jahre 1886 2313.

Schaden anrichtete; die sogenannte Überbürdungsfrage u. a. m.!

Mufs sich da nicht selbst einem Nichtpädagogen die Überzeugung aufdrängen, welche der die gesamte pädagogische Presse unausgesetzt beobachtende Fachmann längst besitzt, dafs nicht nur eine grofse Überproduktion auf den einzelnen pädagogischen Gebieten, sondern auch eine Produktion von an sich Überflüssigem und sogar von Schädlichem vorhanden ist; und weiterhin die Frage, ob es nicht möglich und rätlich sei, den zahlreichen mit ihr verbundenen Nachteilen und Gefahren, namentlich aber der Gefahr der fortwährenden, zum Teil sogar nervösen Beunruhigung, der Unterbrechung und Gefährdung des der Ruhe, Stetigkeit und Sicherheit so sehr bedürfenden Unterrichts- und Erziehungsgeschäfts irgendwie zu begegnen? Die Hochflut der pädagogischen Prefserzeugnisse selbst zwar kann im allgemeinen kaum verhindert oder aufgehalten werden. Wer könnte und wollte bei uns in Deutschland Schriftstellern und Verlegern gebieterisch in den Weg treten? Nehmen wir auch einmal z. B. an, was ja denkbar wäre, dafs nämlich die Regierung eines gröfseren Landes die Uniformierung sämtlicher höherer Schulen gleicher Art wie bezüglich der Lehr- und Stundenpläne, so auch betreffs der gedruckten Unterrichtsmittel anordnen wollte. Welcher deutsche Pädagoge aber würde das befürworten oder gutheifsen, so sehr er auch aus verschiedenen Gründen dafür sein dürfte, dafs in kleineren Schulverwaltungsbezirken — in einer Provinz, in kleineren Ländern —, oder auch in gröfseren bei eigenartigen Schulgattungen mit kleiner Zahl von Anstalten auf eine möglichst geringe Verschiedenheit der gedruckten Unterrichtsmittel gehalten werde. Doch, ganz abgesehen davon, dafs sie nicht blofs bei den Pädagogen, sondern bei allen hierbei Interessierten auf den hartnäckigsten Widerspruch stofsen würden, die deutschen Regierungen denken nicht im geringsten daran, in dieser Beziehung zu uniformieren, Monopole zu schaffen und etwa gar auch noch für die übrigen pädagogischen Prefserzeugnisse eine staatliche Zensur einzuführen, ein genehmigendes Imprimatur zur Lebensbedingung zu machen. Denn es wird von ihnen wie allgemein anerkannt, dafs in den weitaus meisten Fällen Begeisterung und die aus ihr sich ergebende selbstlose Hingabe an die Wissenschaft, an Beruf und Amt, die freilich vor überflüssigen Wiederholungen, vor Übertreibungen, Mifsgriffen und Irrtümern nicht schützt, den Pädagogen die Feder und den Zeichenstift in die Hand drückt. Schon um der Erhaltung dieses idealen Zuges willen, dann aber auch, weil ohne Wettbewerb ein Fortschritt nicht möglich ist — und an diesem Wettbewerbe beteiligen sich auch im allgemeinen die Verlagsbuchhandlungen ihrerseits durch Verwendung besseren Papiers, die Augen schonenden Druckes, überhaupt durch gediegenere Ausstattung unter Anwendung der neuesten technischen Errungenschaften, auch durch möglichste Verbilligung der Preise —, endlich weil nur durch den Austrag des Widerstreits der Meinungen, Ansichten und Erfahrungen, durch Veröffentlichung und Besprechung von Unzuträglichkeiten und Mifsständen, von Wünschen und Forderungen eine allmähliche Klärung und fortschreitende Besserung der gesamten Schulverhältnisse zu erwarten ist, ist nirgends mehr als auf dem pädagogischen Gebiete dem Drange zu schreiben und zu schaffen die Freiheit der Betätigung zu wünschen und zu belassen. Denn für die Erziehung der Jugend ist ja in jeder Beziehung das Beste gerade gut genug; und wer wollte behaupten, dafs wir in jeder Beziehung schon das Beste besitzen? Freilich mufs aber allen denen, welche die schwere Verantwortung für das Wohl und Wehe der höheren Schulen tragen, äufserste Wachsamkeit heilige Pflicht bleiben, dafs Altbewährtes festgehalten, Neuerungen zweifelhafter Güte und allem Überflüssigen gewehrt und von dem Notwendigen nur das zugelassen werde, was ihnen, soweit eben Erfahrung und Einsicht z. Zt. reichen, als das Beste erscheint. Dadurch verhindern sie zwar gewifs nicht die Hochflut, tragen aber wirksam zu ihrer Eindämmung bei und wenden jedenfalls die durch sie drohenden Gefahren ab. Finden sie hierbei doch auch ungesuchte, ja zum Teil sogar eine gar nicht einmal erwünschte Unterstützung. Denn wie viele Handschriften weisen nicht schon die Verleger zurück, weil sie, gestützt auf das Urteil erfahrener Fachmänner, ihr Geld nicht wagen zu dürfen glauben! Wie viele Prefserzeugnisse vernichtet nicht noch

nachträglich die Kritik! Vergleiche hier auch die segensreiche Wirksamkeit der über Deutschland, Österreich und die Schweiz verbreiteten Jugendschriftenausschüsse. Ja wie manche von der Kritik sogar günstig aufgenommene erstreben vergeblich, namentlich bei älteren Pädagogen, den Wettkampf mit alt eingeführten, weit verbreiteten und in ihrer Weise bewährten Methoden und Lehrmitteln, versuchen vergeblich den Kampf gegen nicht mehr zeitgemäfse, aber durch die Amme Gewohnheit liebgewordene Einrichtungen, gegen ebenso veraltete, aber festgewurzelte Anschauungen und Überzeugungen, welche selbst der heilsamsten Neuerung mifstrauisch und vorurteilsvoll entgegentreten lassen.

Literatur: Rein, Zum Rezensententum in der Pädagogik. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, I, S. 117 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1894. Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. Wegweiser durch die Literatur; bis 1907 drei Hefte: Religions-Unterricht, Deutsch-Unterricht, Zeichen-Unterricht. Dresden.

Dirschau. Killmann.

Pädagogische Presse

(Höheres Schulwesen)

I. Einleitung. II. Die periodische Presse. 1. Die amtliche Presse. 2. Die freie Presse. a) Jahrbücher, Kalender, Taschenbücher. b) Anzeiger für offene Stellen. c) Zeitschriften für die Standesinteressen der Lehrer. d) Zeitschriften für die Interessen der höheren Schulen im allgemeinen oder der einzelnen Schulgattungen im besonderen. e) Zeitschriften für die Geschichte des deutschen Schulwesens. f) Zeitschriften für wissenschaftliche Pädagogik. g) Zeitschriften für die einzelnen Unterrichtsfächer. h) Zeitschriften für Turnen, Spiel und Gesundheitspflege. i) Zeitschriften für Knabenhandarbeit. k) Schülerzeitungen und -kalender. l) Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. III. Schlufswort.

I. Einleitung. Fafst man die Überschrift im weitesten Sinne auf, so umschliefst sie sämtliche pädagogischen Prefserzeugnisse auf allen Gebieten des höheren Schulwesens Deutschlands, sowohl in der Vergangenheit, als auch in der Gegenwart. Über die ersteren hier zu berichten ist dem Unterzeichneten aus mehr als einem Grunde nicht möglich, erscheint aber auch gar nicht notwendig, weil die Literaturnachweise am Schlusse der einzelnen Artikel des vorliegenden Werkes reichlich von ihnen darbieten. Ebensowenig kann unsere Aufgabe einen Bericht über die sämtlichen pädagogischen Prefserzeugnisse der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart verlangen. Wer über diese sich annähernd auf dem Laufenden erhalten will, dem steht zunächst eine gröfsere Zahl buchhändlerischer Berichte, Übersichten, Kataloge u. dergl. m. zur Verfügung. Es gibt Wochen-, Monats-, Vierteljahres- usw. Berichte. Zu den bekanntesten gehören:

Wöchentliches Verzeichnis der erschienenen und der vorbereiteten Neuigkeiten des deutschen Buchhandels. 1841.*) V.: Hinrichs-Leipzig. 52 N. 7,50 M. Mit der unberechneten Beigabe »Monatsregister«.

Vierteljahrs-Katalog der Neuigkeiten des deutschen Buchhandels. Nach den Wissenschaften geordnet. Mit alphabetischem Register. 1845. Ebenda. 7—8 M.

Halbjahrs-Katalog. Verzeichnis der im deutschen Buchhandel neu erschienenen und neu aufgelegten Bücher, Landkarten, Zeitschriften usw. Mit einem Stichwortregister, einer wissenschaftlichen Übersicht sowie einem Anhange, enthaltend solche Neuigkeiten, die angezeigt gewesen, aber nicht erschienen sind, oder deren Einsichtnahme bisher nicht möglich gewesen ist. 1798. Ebenda. 14—15 M.

Wir sagten »annähernd«, denn mancher Titel läfst ihn im Zweifel, ob der Inhalt sich auf die höheren Schulen bezieht; und dann findet er hier eben nur die für den Buchhandel bestimmten Prefserzeugnisse. Aber diese Kataloge haben einen Vorzug: sie erscheinen verhältnismäfsig recht schnell. Eingehender dient dem Suchenden

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. 1896. H.: Kehrbach im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. K.-V.: Harrwitz Nachfolger-Berlin. 12 H. 5 M. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. — Jedes Heft bringt die Literatur eines Monats, aber bezüglich des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, und bis jetzt auch ziemlich spät.

Fast ausschliefslich dagegen die auf das höhere Schulwesen bezüglichen Prefserzeug-

*) Die Jahreszahl bedeutet das Gründungsjahr. Die angegebene Zahl der Nummern (N) oder Hefte (H) gilt für den Zeitraum eines Jahres; ebenso der angegebene Preis, wenn nicht »Viertelj.« oder »Halbj.« vorgesetzt ist.

nisse besprechen die freilich auch immer erst in der zweiten Hälfte des folgenden Jahres erscheinenden

Jahresberichte über das höhere Schulwesen. 1886. H.: Rethwisch. V.: Gärtner-Berlin. 1 Bd. 8—15 M. Die Besprechungen auf den einzelnen Gebieten sind von verschiedenen Verfassern und beziehen sich auf: Schulgeschichte; Schulverfassung; Ev. Religionslehre; Kath. Religionslehre; Deutsch; Latein; Griechisch; Französisch; Englisch; Geschichte; Erdkunde; Mathematik; Naturwissenschaft: a) Allgemeines, b) Beschr. Naturwissenschaften und Chemie, c) Physik; Zeichnen; Gesang; Turnen und Gesundheitspflege. Anhang: Schriftenverzeichnis. — Sie berücksichtigen auch die wissenschaftlichen Beigaben zu den Jahresberichten (Programmen) der höheren Schulen, welche man in den obengenannten Katalogen vergeblich sucht, da sie eben nicht für den Buchhandel bestimmt sind und nur privatim und auch meistens nur in geringer Stückzahl von einzelnen Firmen (z. B. Fock-Leipzig) erworben und dann in einem Verzeichnis zum Kauf ausgeboten werden.

Bibliographischer Monatsbericht über neu erschienene Schul- und Universitätsschriften. 1889. H. u. V.: Fock-Leipzig. 12 N. und 1 Sachregister. 2 M. Ein vollständiges

Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmentausche teilnehmender Lehranstalten erschienen sind, gibt Klufsmann-Gera in 5jährigen Zwischenräumen bei Teubner-Leipzig heraus. Aufserdem erscheint aber noch ein allgemeines

Jahresverzeichnis der an den deutschen Schulanstalten erschienenen Abhandlungen. V.: Asher & Co.-Berlin. Für Bayern besteht ein

Verzeichnis der Programme und Gelegenheitsschriften, welche an den Königl. Bayerischen Lyceen, Gymnasien und Lateinschulen vom Schuljahr 1823/24 an erschienen sind. Begonnen von Gutenäcker, fortgesetzt von Renn. V.: Krüll-Landshut. (Vergl. Art. Schulprogramme.)

II. Die periodische Presse. Wir fassen »Pädagogische Presse« hier nur im engeren Sinne auf und verstehen unter ihr die nach kürzeren oder längeren Zeiträumen mehr oder minder regelmäfsig erscheinenden amtlichen und freien pädagogischen Zeitungen, Zeitschriften, Blätter, Berichte und welche Namen sie sonst noch führen mögen, also die sogenannte periodische Presse, von der auch die Einleitung schon einzelnes brachte. Denn sie ist es vorzugsweise, welche andauernd und reichlich Gelegenheit bietet, das zeitgenössische pädagogische Leben und Streben nach allen Richtungen hin fast unmittelbar kennen zu lernen und zu beurteilen. Die amtliche bringt Gesetze, Verordnungen, Erläuterungen, Entscheidungen, Bekanntmachungen, Statistiken, Personalien; in der freien finden pädagogische Abhandlungen, Ansichten, Ideen, Vorschläge, Wünsche, Erfahrungen schnelle und weite Verbreitung und vielseitige Beurteilung; in ihr werden Kämpfe pädagogischer Gegner unter den Augen und dem Urteile der Fachgenossen ausgekämpft; sie nimmt Stellung zu amtlichen Erlassen von allgemeiner und weittragender oder tiefeinschneidender Bedeutung; sie bespricht die amtlichen Verhältnisse der Lehrer, ihre materielle und gesellschaftliche Stellung, bringt Berichte über die pädagogischen und schulwissenschaftlichen Vereine und Versammlungen, bespricht nicht nur die heimatlichen Schulverhältnisse, sondern auch die ausländischen und vergleicht sie miteinander, macht durch Anzeigen, Besprechungen und Beurteilungen auf die neuesten Erscheinungen der pädagogischen Literatur, Lehr-, Lern- und Hilfsmittel aller Art aufmerksam, und gibt endlich auch Schulstatistiken, Personalien und offene Lehrerstellen bekannt. Über diese Presse soll hier berichtet werden, freilich nicht in peinlichster Vollständigkeit und Genauigkeit, einmal, weil dem Schreiber dieser Zeilen zwar viel, aber eben nicht alles von ihr bekannt ist, dann aber auch, weil selbst während des Druckes Änderungen in ihrem Bestande und ihren Verhältnissen eintreten können. Es gibt zwar einen ansehnlichen Stamm festgegründeter, seit Jahren bestehender und bewährter Zeitschriften, welche tatsächlich einem »tief empfundenen Bedürfnisse« ihr Dasein verdanken, denen deshalb auch noch die Zukunft gehört; aber es gibt auch solche, welche für ihr Bestehen rastlos kämpfen müssen; und manche neuere und neueste Erscheinung auf diesem Gebiete mufs diesen Kampf ums Dasein noch schärfer führen als jene, um nicht, wie schon so manche Vorgängerin, bald wieder ruhmlos und unbeweint das Zeitliche segnen zu müssen. Habent sua fata libelli! Soweit dem Unterzeichneten bekannt, steht ein solcher Bericht nirgends zur Verfügung. Die Adrefsbücher der deutschen Zeit-

schriften geben ja vieles hierher Gehörige an, jedoch, nur kaufmännischen Interessen dienend, nach rohem Schematismus, sehr unvollständig, nicht zusammenhängend, meist auch unter blofser Titelangabe. Auch Rethwisch' Jahresberichte lassen hier im Stiche.

Die Lösung unserer Aufgabe erheischt jedoch noch zwei Bemerkungen. Erstens handelt es sich um die pädagogische Presse der höheren Schulen. Unter diesen verstehen wir hier zwar alle Schulen, welche über die Ziele der Volksschule und der Fortbildungsschule hinausgehen, ausgenommen die Präparandenanstalten, die Volksschullehrerseminare und die auch in Deutschland allmählich in Aufnahme kommenden Volkshochschulen; auch von den Universitäten, Akademien und anderen Hochschulen haben wir hier abzusehen. Und doch ist es nicht möglich, die pädagogische Presse der höheren Schulen nach diesen beiden Seiten hin scharf abzugrenzen. Aber man bedenke doch, dafs ja aller Unterricht sich auf denselben ethischen, psychologischen und physiologischen Grundlagen auf- und ausbaut. (S. Art. Pädagogik, philos.) Man denke ferner an die Vorschulen und Unterklassen der höheren Lehranstalten, an ihren elementaren Realien- und technischen Unterricht, der ja auch fast ausschliefslich Elementarlehrern anvertraut ist; man erinnere sich endlich daran, dafs die oberen Klassen einen grofsen Teil ihrer Schüler für Hochschulen vorbereiten, und dafs sie von letzteren auch wieder ihre Lehrer empfangen.

Zweitens hat mit Recht die pädagogische Presse Deutschlands von jeher den höheren Schulen auch der übrigen Kulturländer Beachtung geschenkt und Berichten über dieselben bereitwilligst ihre Spalten geöffnet. (Vergl. die hervorragendste hierher gehörige Erscheinung: Dr. A. Baumeister. Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. Unter Mitwirkung zahlreicher (25) Verfasser herausgegeben. V.: Beck-München. 1897. 16 M. A. u. d. T.: Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen.) Und es handelte sich dabei nicht blofs um die höheren Schulen deutscher Reichsangehöriger im Auslande; auch nicht um eine blofse Befriedigung pädagogischer Neugier; vielmehr hauptsächlich darum, die erlangte Kenntnis und die im und vom Auslande gemachten Erfahrungen für das eigene höhere Schulwesen zu nützen, sei es durch Empfehlen der Nachahmung bewährter Einrichtungen unter Anpassung an deutsche Verhältnisse, sei es durch Warnen vor der Begehung gleicher oder ähnlicher Fehler. Schenkt doch auch das Ausland schon seit geraumer Zeit, namentlich aber seit den 70er Jahren, den Schulen Deutschlands, und nicht zum wenigsten den höheren, eine Aufmerksamkeit, auf welche jeder Deutsche, selbst wenn er weifs, dafs daheim noch gar mancherlei im Schulwesen zu bemängeln ist, ohne Überhebung mit Genugtuung blicken kann. Gerade die pädagogischen Zeitschriften sind es, welche diese fruchtbar wirkende Kenntnis gegenseitig vermitteln, in weite Kreise verbreiten und zu einem verhältnismäfsig schnellen und dauerndem Gedanken-, Meinungs- und Erfahrungsaustausch die bequemste Gelegenheit bieten. Sie sind es auch, welche solchen Söhnen Deutschlands, die Schicksal oder Neigung im Auslande eine neue Heimat als Pädagogen suchen und finden liefs, Gelegenheit geben, selbst in weitester Ferne noch mit der alten beruflich treu verbunden zu bleiben. Und ebenso bieten sie dem geborenen Ausländer, welcher auf deutschen Hochschulen pädagogischen Studien obgelegen hat, nach der Rückkehr in seine Heimat das bequemste Mittel, die in Deutschland geknüpften liebgewordenen Bande gleichen wissenschaftlichen Arbeitens und Strebens ungelockert zu erhalten. Solchen Pädagogen verdanken sie auch sachkundige Berichte über ausländische Schulverhältnisse. Am regsten aber findet der geistige Verkehr zwischen den Pädagogen Deutschlands, Deutsch-Österreichs und der deutschen Schweiz statt, jedenfalls mit hervorgerufen durch das in den Nationalitätenkämpfen der neueren Zeit wieder allseitig erwachte und gesteigerte Gefühl für die Notwendigkeit des Zusammenstehens und -gehens aller Deutschen, wo nur immer die idealen Interessen der Schulen zu vertreten und zu fördern sind — denn nicht mehr, wer die Schulen hat,

hat die Zukunft, sondern wer die besten hat —, begünstigt durch das in den letzten 30 Jahren ungetrübte politische Verhältnis der genannten Staaten zueinander, nicht wenig auch angeregt und belebt durch die Wanderversammlungen des deutschen Philologentages (s. Art. Lehrervereine). Wir fügen deshalb der pädagogischen Presse Deutschlands auch die bekannteren Erscheinungen der deutschen pädagogischen Presse für die höheren Schulen Österreichs und der Schweiz ein.

1. Die amtliche Presse. Hier sind zu unterscheiden die periodischen Veröffentlichungen der höheren Schulen und die der obersten Schulbehörden. Die der Schulen sind die Jahresberichte (Programme), welche die Anstaltsleiter am Schlusse jedes Schuljahres zu liefern haben. Mit ihnen werden auch Abhandlungen verbunden, welche die wissenschaftlichen Lehrer zu Autoren haben. Sie wurden schon in der Einleitung erwähnt. Inhalt und Zweck der Jahresberichte sind bekannt. Die Anordnung des ersteren ist in Preufsen eine vorgeschriebene: I. Die absolvierten Lehrpensen. II. Allgemeine Lehrverfassung: 1. Übersicht über die einzelnen Lehrgegenstände; 2. Übersicht über die Stundenverteilung unter die Lehrer. III. Verfügungen. IV. Chronik. V. Statistische Mitteilungen: 1. Schülerzahl im Schuljahr; 2. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler; Übersicht über die Abiturienten (alle 3 Punkte nach vorgeschriebenem Schema). VI. Sammlungen von Lehrmitteln. VII. Stiftungen und Unterstützungen von Schülern. VIII. Mitteilungen an die Eltern. (Im übrigen s. Art. Schulprogramme.)

Was nun die Kundgebungen der obersten Schulbehörden anbelangt, so benützen die einen hierzu die Presse überhaupt nicht, andere tun dies zwar, aber nicht in regelmäfsigen Zeitabschnitten, sondern nur nach vorliegendem Bedürfnis. Unter denjenigen, welche regelmäfsige periodische Veröffentlichungen durch die Presse geben, steht Preufsen bei seinem grofsen Schulverwaltungsapparat obenan mit dem

Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen mit Ergänzungsheften, enthaltend statistische Mitteilungen über das Unterrichtswesen im Königreich Preufsen. 1854. H.: Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. V.: J. G. Cottasche Buchhandlg. Nachf., Zweigniederlassung in Berlin. 12 H. 7 M. Das Januarheft bringt das Verzeichnis sämtlicher Schulverwaltungsbehörden und derjenigen höheren Lehranstalten, welche zur Ausstellung von Zeugnissen über die Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigt sind. Jedes folgende Heft bringt unter D das auf die höheren Lehranstalten, unter F das auf die höheren Mädchenschulen bezügliche, und am Schlusse die Personalveränderungen, Titel- und Ordensverleihungen.

Im allgemeinen ist aber diese amtliche Presse eines Staates für die Angehörigen eines anderen nur von geringem oder gar keinem Interesse. Wir unterlassen daher hier weitere Anführungen. Ein hohes und allgemeines Interesse verdienen aber noch die amtlich herausgegebenen

Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen seit dem Jahre 1879. V.: Weidmann-Berlin. Die Bände zu verschiedenen Preisen. (S. Art. Direktorenkonferenzen.)

Verhandlungen der Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner. V.: B. G. Teubner-Leipzig.

2. Die freie Presse

a) Jahrbücher, Kalender, Taschenbücher

Statistisches Jahrbuch. 1880. V.: Teubner-Leipzig. 3,60 M, geb. 4,40 M. Adrefsbuch der Schulbehörden und des Personalbestandes der höheren Schulen und heilpädagogischen Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz nach amtlichen Quellen, Stand für Ostern. I. Abtl. Preufsen. II. Abtl. Die übrigen deutschen Staaten, Luxemburg und die Schweiz. Neue Folge von Mushackes Schulkalender. II. Teil.

Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich mit Einschlufs der gewerblichen Fachschulen und der bedeutendsten Erziehungsanstalten. 1888. H.: Neubauer und Diviš. V.: Tempsky-Prag und Wien. Geb. 5,40 M.

Statistisches Jahrbuch der deutschen höheren Knabenschulen nebst Stundenplänen. H.: Schmidt. V.: Peitz & Sohn-Flöha. 1,50 M.

Statistisches Jahrbuch der deutschen höheren Mädchenschulen, Lehrerinnenseminare und Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalten, weiblicher Fortbildungsschulen, nebst einem Anhange, enthaltend die deutschen Lehrerinnenseminare und Mädchen-Lyceen Österreich-Ungarns, nebst Stundenplänen. H.: Schmidt. V.: Peitz & Sohn-Flöha. Geb. 2 M.

Mushackes deutscher Schulkalender. 1851. V.: Teubner-Leipzig. Geb. 1,20 M. Die Michaelisausgabe reicht vom September bis zum Ende des folgenden Jahres, die Osterausgabe vom 1. Januar bis zum 30. April des folgenden Jahres. Inhalt: Kirchlicher und astronomischer Kalender; Genealogie; Posttarif und Telegrammgebühren; Notizbuch für alle Tage; Lektionspläne für Direktoren und Lehrer; Ordinariatslisten; Notizen für Konferenzen; verliehene und neue Bücher; Adressen; 2 Bogen weifses, 1 Bogen gewürfeltes Papier usw.

Kalender für das höhere Schulwesen Preufsens. 1894. H.: Töplitz u. Malberg. V.: Trewendt & Grainier-Breslau. Ausgabe A: Teil 1 in biegsamem Leinwandband, Teil 2 geheftet, zusammen 2,75 M. Ausgabe B: Beide Teile in Leinw. geb. 3,25 M. Im Auftrage der Delegiertenversammlung der Provinzialvereine der Lehrer an den höheren Lehranstalten Preufsens (s. Art. Lehrervereine) begründet vom Gymn.-Dir. Dr. K. Kunze-Lissa i. P. Teil 1: Kalender für die Direktoren mit Listen u. dergl. gilt als Zugabe zu Teil 2: die Behörden; die Seminarien für gelehrte Schulen, die Turnlehrerbildungsanstalten; Dienstalterslisten einschl. des Kadettenkorps, der Landwirtschaftsschulen, der höheren Lehranstalten einiger deutscher Staaten, sowie der Höheren Mädchenschulen Preufsens. Anhang: Besoldungsverhältnisse: Anrechnung aktiver Militärzeit; Anzahl der Pflichtstunden; Titel- und Rangverhältnisse; Ministerialbestimmungen über die anstellungsfähigen Kandidaten; Wohnungsgeldzuschufs; Tagegelder und Reisekosten; Umzugskosten; Pensionsgesetz; Reliktengesetz; die Berechtigungen der höheren Lehranstalten.

Deutscher Lehrerinnenkalender. H.: Rommel. V.: Appelius-Berlin.

Kalender für Lehrer an höheren Schulen. 1894. H.: Heinemann. V.: Adler-Hamburg. Geb. 1 M.

Notizkalender für den Unterricht an Mittelschulen. 1896. H.: Schunck. V.: Koch-Nürnberg. 0,70 M.

Neues Taschenbuch für die Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten. 1889. H.: Reisert. V.: Lindauer-München. 1,20 M. Mit Beilage: Personalbestand der Gymnasien, Lateinschulen, Industrieschulen und Realschulen im Königreich Bayern, von Stapfer.

C. Adlers Taschenbuch für Zeichenlehrer. 1890. V.: C. Adler-Hamburg. Geb. 1 M. Kalendarium. Allgemeines. Fachliches. Anzeigen.

Handbuch der höheren Unterrichtsanstalten des deutschen Reiches mit Einschlufs der Fach- und gewerblichen Schulen. 1898. V.: Pfeffer-Leipzig. Geb. 6,50 M. Beansprucht als Hauptvorzüge vor ähnlichen Verzeichnissen gröfsere Vollständigkeit, auch betr. der Lehrerpersonalien. Inhalt: Schulbehörden; Prüfungskommissionen; Gehaltsstatistik; Ortsregister; Namenregister; Gymnasien. Lyceen, Studienseminare, Progymnasien, Lateinschulen usw.; Realgymnasien, Oberrealschulen, Reallyceen, Realschulen, Realprogymnasien, Reallateinschulen usw.; Kadettenschulen, Kriegsschulen; Schullehrerseminare und Präparandenanstalten; Lehrerinnenseminare; Turnlehrerbildungsanstalten; Höhere Töchterschulen; Handelsschulen; Landwirtschaftsschulen; Forstschulen; Techn. Lehranstalten und Fachschulen; Taubstummenanstalten; Blindenanstalten.

b) Anzeiger für offene Stellen

Pädagogische Vakanzenzeitung. 1871. H.: Schwartz-Berlin. 52 N. 10 M, Halbj. 5,50 M, für 1, 2, 3 Monate bezw. 1, 2, 3 M. Stellengesuche und -angebote des deutschen Reichs im gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Pädagogischer Centralanzeiger für das deutsche Reich. 1873. Schr.: E. Müller. V.: C. Müller-Eberswalde. 26 N. Viertelj. 1 M. Organ für Bekanntmachung offener Lehrerstellen an den höheren Unterrichtsanstalten. Wird den Direktoren (Rektoren) gänzlich kostenfrei übersandt zum Auslegen im Konferenzzimmer.

Pädagogische Revue und Generalanzeiger für das gesamte Unterrichtswesen des deutschen Reichs. 1885. H.: Thiele. V.: Halle a. S. 24 N. Halbj. 1,50 M.

c) Zeitschriften für die Standesinteressen der Lehrer

Südwestdeutsche Schulblätter. 1882. V.: Gutsch-Karlsruhe. 12 N. 4 M. Organ der Vereine akad. gebildeter Lehrer in Baden, des Hessischen Oberlehrervereins sowie des Gymnasiallehrervereins in Württemberg. Monatlich 2—3½ Bogen. H.: Keim u. Stark. Jährl. 4 M. (S. Art. Lehrervereine.)

Blätter für höheres Schulwesen. 1884. H.: Prof. Dr. Ritter. V.: Rosenbaum & Hart-Berlin. 12 N. Viertelj. 1 M. Abhandlungen. Vereinsnachrichten. Kleine Mitteilungen. Personalnachrichten. Bibliographie. Bücherbesprechungen. Inserate. Organ des Vereins der Lehrer höherer Unterrichtsanstalten in Sachsen-Weimar.

Die Lehrerin in Schule und Haus. Centralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- und Auslande. 1884. H.: Marie Löper-Housselle. V.: B. G. Teubner-Leipzig. 24 H. Viertelj. 1,50 M. Mit der Monatsbeilage: »Die technische Lehrerin. H.: Elis. Altmann.

Pädagogisches Wochenblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand Deutschlands. 1891. H.: Krefsner. V.: Renger-Leipzig. 48 N. Halbj. 4 M. Aufgabe ist, den wahren Interessen des höheren Lehrerstandes, vom Direktor bis zum Hilfslehrer, in unparteiischer, ruhiger und taktvoller Weise zu dienen. Abhandlungen, welche sich nur als Ausflüsse persönlichen Unmutes und persönlicher Unzufriedenheit kennzeichnen, sind ausgeschlossen.

Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand. 1893. Schr.: A. Kannengiefser. V.: E. Kannen-

gieſser-Schalke i. W. u. Gelsenkirchen. 26 N. Halbj. 2 M. Bringt seit Oktober 1896 je nach Bedarf das Beiblatt »Literarische Selbstanzeigen«, in welchem Verlegern und Schriftstellern Gelegenheit gegeben wird, ihre Werke bekannt zu machen. (S. Art. Lehrervereine.)

Zeitschrift für den akademisch gebildeten Lehrerstand Deutschlands. 1896. H.: Kettler u. Teetz. V.: Breer & Thienemann-Hamm i. W. 26 N. Viertelj. 1 M. Besprechungen von Werken und Erscheinungen aus den Gebieten der Religionslehre, Philosophie und Pädagogik, Philologie, Geschichte. Länder- und Völkerkunde, Naturwissenschaften, Kunstwissenschaft, Bibliographie. Berichte. Personalien.

Mitteilungen des Vereinsverbandes akad. gebildeter Lehrer Deutschlands. 1905. H.: Der geschäftsführende Ausschuſs.

Musikpädagogische Blätter. 1896. H.: Zuschneid. V.: Vieweg-Quedlinburg. 12 N. Viertelj. 1 M. In erster Linie Vertretung der Standesinteressen deutscher Musik- und Gesanglehrer an Gymnasien, Realschulen, Seminarien, Präparandenanstalten, höheren Töchter-, Mittel-, Bürger- und Volksschulen, der Dirigenten kirchlicher und weltlicher Chorvereine und der Organisten. Fragen der Entwicklung des musikalischen Unterrichts- und Erziehungswesens. Vertretung der materiellen und gesellschaftlichen Interessen der Berufsgenossen. Das öffentliche Musikleben. Neuerscheinungen. Konzertstatistik. Berichte aus bedeutenden Musikstädten. Daten der Musikgeschichte. Werke, welche sich zur kirchlichen und weltlichen Feier bevorstehender Feste eignen. Offene Stellen. Gesetze und Verordnungen. Mitteilungen aus dem Vereinsleben. Sprechsaal.

d) Zeitschriften für die Interessen der höheren Schulen im allgemeinen oder der einzelnen Schulgattungen im besonderen

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 1847. Schr.: Müller. V.: Weidmann-Berlin. 12 H. 20 M.

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. 1850. H.: Schenkl, Hümer u. Marx. V.: Gerolds Sohn-Wien. 12 H. 24 M.

Blätter für das Gymnasialschulwesen. 1864. H.: Bayer. Gymnasiallehrerverein. V.: Lindauer-München. 12 H. 6 M. Erschien bis 1892 unter der Überschrift: Bl. für das Bayerische Gymnasialschulwesen.

Jahresheft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. 1870. V.: Sauerländer & Co.-Aarau. 2 M.

Gymnasium. 1883. H.: Wetzel. V.: Schöningh-Paderborn. 24 N. Halbj. 4 M. Zeitschrift für Lehrer an Gymnasien und verwandten Unterrichts-Anstalten. Herausgegeben unter Mitwirkung einer Reihe von Schulmännern Deutschlands und Deutsch-Österreichs.

Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. 1889. Begründet von Dr. Fr. Lange. H.: Prof. Dr. Lentz-Danzig. V.: Salle-Berlin. Die einzelne Nr. 0,75 M, der Jahrgang 3 M. Organ des Vereins für Schulreform, für die Vereinsmitglieder kostenfrei.

Das humanistische Gymnasium. 1890. H.: O. Jäger u. G. Uhlig. V.: Winter-Heidelberg. 4 H. 3 M. Organ des Gymnasialvereins. (S. Art. Lehrervereine.)

Neues Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. 1894. H.: Klett und Jäger. V.: Kohlhammer-Stuttgart. 12 H. Viertelj. 2,50 M. Bringt wissenschaftliche Abhandlungen, Prüfungsaufgaben, amtliche Verfügungen usw. Organ des Württemb. Reallehrervereins.

Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. 1872. H.: Freytag und Böttcher. V.: Friedberg & Mode-Berlin. 12 H. Halbj. 8 M. Begründet von M. Strack. Vertritt in erster Linie die Realgymnasien. Abhandlungen. Beurteilungen und Anzeigen von Büchern. Zeitschriften. Rundschau. Programmschau. Nachrichten.

Zeitschrift für das Realschulwesen. 1876. H.: Czuber, Bechtel und Glöser. V.: Hölder-Wien. 12 H. 13 M.

Bayerische Zeitschrift für das Realschulwesen. H.: H. Stöckel und Th. Geiger. München.

Bayerische Zeitschrift für Realschulen. 1892. H.: Bayer. Realschulmännerverein. Schr.: Vogt. V.: Ackermann-München. 10 H. = 1 Bd. 5 M. Neue Folge der »Blätter für das Bayerische Realschulwesen«. 1881. V.: Rieger-Augsburg.

Österreichische Mittelschule. 1887. H.: Hoppe. V.: Hölder-Wien. 4 H. 7,20 M.

Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. 1889. H.: Schmitz-Nancy. V.: Teubner-Leipzig. 12 H. 8 M. Organ des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens sowie des Vereins sächsischer Realschullehrer. (S. Art. Lehrervereine.) Begründet von Weidner-Hamburg.

Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen. 1882. H.: v. Haymerle. V.: Hölder-Wien. 4 H. = 1 Bd. 8 M. Supplementband = 4 H. 2,40 M, für Nichtabonnenten des Centralblattes 4,80 M.

Zeitschrift für den gewerblichen Unterricht. 1886. H.: F. Stillke. V.: Seemann-Leipzig. 24. N. Halbj. 4 M. Organ des Vereins deutscher Gewerbeschulmänner. (S. Art. Lehrervereine.)

Landwirtschaftliche Schulzeitung. 1892. H.: Strauch-Neiſse. V.: Voigt-Leipzig. 24 N. Halbjährlich 4 M. Organ zur Förderung des gesamten landwirtschaftlichen Unterrichtswesens. Aufsätze. Jahresberichte der landw. Schulen. Bücherschau. Kleine Mitteilungen. Landwirtschaftliche Lehranstalten. Personalien.

Zeitschrift für das kaufmännische Unterrichtswesen. V.: B. G. Teubner-Leipzig.

Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. 1873. H.: Buchner. V.: Teubner-Leipzig. 24 H. Halbj. 6 M. Central-

organ für das deutsche Mädchenschulwesen, begründet von Schornstein.

Die Mittelschule und höh. Mädchenschule. 1887. Schr.: Mischke. V.: Schrödel-Halle. 24 H. Viertelj. 2 M. Herausgegeben vom Preufs. Verein für Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Zugleich Centralorgan für Rektoren.

Die Mädchenschule. 1888. H.: Hessel. V.: Weber-Bonn. 12 H. 6 M. Zeitschrift für das gesamte Mädchenschulwesen mit besonderer Berücksichtigung der höheren Mädchenschulen. Abhandlungen. Vereinsberichte. Beurteilungen. Verschiedenes.

Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. H.: Wychgram. V.: B. G. Teubner-Leipzig. 12 Hefte. Halbj. 6 M. 1901.

Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten mit Einschlufs der Kunstschulen und der höheren Mädchenschulen. 1893. H.: Erbe. V.: Neff-Stuttgart. 12 H. Viertelj. 1,50 M. Besondere Betonung der gemeinsamen erzieherischen und wissenschaftlichen Aufgaben aller Zweige des höheren Unterrichts. Kräftige Vertretung der wohlbegründeten Ansprüche des gesamten höheren Lehrerstandes. Gewissenhafte Berichterstattung über wichtige Vorkommnisse in dem Leben der höheren Schulen und in den Vereinen ihrer Lehrer, sowie über bedeutsame Erscheinungen der erziehlichen und wissenschaftlichen Literatur mit besonderer Berücksichtigung mancher bis jetzt nicht genügend gewürdigter Fächer, wie Deutsch, Kunst und Kunstgeschichte, Staatskunde, Kurzschrift, Turnen, Bewegungsspiele und Gesundheitspflege. Behandeln nicht blofs Süddeutsches oder gar nur Württembergisches.

Vereinsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens. 1893. H.: J. Bona-Meyer†. V.: Straufs-Bonn. 3 M. Die Nummern erscheinen zwanglos. Umfafst alle Schulen, von der Volksschule bis zur Universität, auch ausländische.

Comenius-Blätter f. Volkserziehung. H.: Ludw. Keller. Jährl. 1 Band in 5 Heften. 4 M. V.: Weidmann-Berlin.

Monatsschrift für höhere Schulen. H.: Köpke und Matthias. 12 Hefte. V.: Weidmann-Berlin. 1902.

Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. H.: B. Otto. 1902. V.: Scheffer-Leipzig.

Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. H.: Franz Frisch-Marburg i. St. 5 Kronen = 4,20 M. V.: Pichlers Witwe & Sohn-Wien. 1905.

Lehrmittel-Archiv mit Beilage »Sammler-Post«. Viertelj. 6 Hefte à 20 Pf. 1905. Illustr. Halbmonatsschrift für das praktische Sammelwesen, für Experimentatoren, Amateurphotographen sowie Dilettanten aus allen Gebieten. Red.: Konwiczka. V.: Deutsche Lehrmittel-Gesellschaft-Berlin.

e) Zeitschriften für die Geschichte des deutschen Schulwesens

Monumenta Germaniae paedagogica. 1901. H.: Kehrbach i. A. der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. V.: Hofmann & Co.-Berlin. In Bänden. Bis April 1907 deren 34. Systematische und allseitige Erforschung durch möglichst vollständige Sammlung, kritische Sichtung und wissenschaftliche Veröffentlichung des in Archiven und Bibliotheken zerstreuten Materials, soweit es Bezug hat auf die Erziehungs- und Schulgeschichte in den Ländern deutscher Zunge. a) Schulordnungen, von Staaten, Kirchen, Gemeinden, sonstigen Genossenschaften oder einzelnen Personen erlassen, nebst den internen Schulgesetzen, Bestallungsbriefen, Breven, Kapitularien, Stundenplänen, Synodal- und Besoldungsakten, Rechnungen, Quittungen, Visitationsprotokollen usw. b) Schulbücher. c) Pädag. Miscellaneen, wie Biographien und Tagebücher von hervorragendem pädag. Werte, bildliche Darstellungen, Matrikeln, Schulkomödien und Schulaufführungen jeder Art, Schulreden, pädagogische Gutachten und Akten über Erziehung und Unterricht, endlich Tischzuchten und ähnliches. Einzelne Notizen, die sich auf äufsere und innere Verhältnisse der Erziehung und des Unterrichts beziehen, und die sich in Briefen, Chroniken, Epicedien und Epithalamien, auf Inschriften, in Legaten, Seelenbüchern, Urkunden, Zinsbüchern, Werken verschiedenster Art usw. usw. befinden.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte. 1891. H.: Kehrbach. V.: Hofmann & Comp.-Berlin. 2—4 Hefte. 8 M, für Mitglieder gegen den Jahresbeitrag von 5 M. Ergänzungen zu einzelnen Bänden der Monumenta-Berichte über den Stand der Editionsarbeiten. Veröffentlichungen von urkundlichem pädagogischem Material, das für die Herausgabe innerhalb der Monumenta-Bände sich nicht eignet Zusammenfassende Darstellungen verschiedener Art. Regesten. Übersichten über die hystorisch-pädagogische Literatur eines Zeitraums, eines Landes, eines Faches. Anfragen der Mitarbeiter. Aufsätze u. dergl. m. — Zu diesen Veröffentlichungen sollten in nächster Zeit noch treten: Texte der Forschungen.

f) Zeitschriften für wissenschaftliche Pädagogik

Pädagogisches Archiv. 1858. H.: E. Dahn. V.: Zickfeld-Osterwieck. 12 H. 16 M. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, zugleich Centralorgan für die gesamten Interessen des Realschulwesens. Seit Januar 1897 Organ des deutschen Realschulmännervereins. Vertritt die reale Richtung und den Fortschritt im Schulwesen mit Wärme und Entschiedenheit, öffnet aber jeder berechtigten und begründeten Ansicht der Gymnasialmänner gern seine Spalten. Begründet von Langbein, herausgegeben von Krumme, fortgesetzt von E. Dahn.

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1869. H.: Vogt. V.: Bleyl & Kämmerer-Dresden. 1 Bd. 5 M. 1 Bd. Erläuterungen nebst Mitteilungen an die Mitglieder 1 M. Begründet von T. Ziller.

Pädagogische Studien. Neue Folge. 1880. H.: Klähr. V.: Bleyl & Kämmerer-Dresden. 4 H. 4 M. Gegründet von W. Rein. Abhandlungen. Mitteilungen. Beurteilungen. Umfafst die Volksschulen, Lehrer- und Lehrerinnenseminare und die höheren Schulen.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. H.: Ferd. Kemsies und Leo Hirschlaff. V.: Herm. Walther-Berlin. 1899.

Pädagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht.

Repertorium der Pädagogik.

Der Unterricht. Zeitschrift für die Methode des Unterrichts an höheren und mittleren Lehranstalten. H.: Dr. Hugo Gruber. Ausgabe A für höhere Knabenschulen (gymn. und reale Lehranst.). H.: Dr. Julius Koch. Ausgabe B für Höhere Mädchenschulen (Lehrerinnen-Seminare) die Trennung in A u. B seit 1903. V.: A. Stein-Potsdam.

Sammlung von Abhandlungen zur psychol. Pädagogik aus dem »Archiv für die gesamte Psychologie«. H.: E. Neumann. V.: W. Engelmann-Leipzig. In Heften.

Deutscher Frühling. Neudeutsche Monatsschrift für Erziehung und Unterricht in Schule und Haus. H.: Alfred Basz. Teutonia-Verlag-Leipzig. 12 Hefte. 6 M. 1907.

Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena. 1891. H.: W. Rein. V.: Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann)-Langensalza. Das Heft 2,50—3 M. Bringt auch Berichte aus dem Auslande.

Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. 1892. H.: Keller. V.: Gärtner-Berlin. 12 H. 10 M. Zeitschrift zur Pflege der Wissenschaft im Geiste des Comenius.

Comeniusblätter f. Volkserziehung. 1893. H.: Comeniusgesellschaft. Ebenda. 10 H. 4 M. Mitteilungen der Gesellschaft.

Vorträge und Aufsätze aus der Comeniusgesellschaft. Ebenda. In zwanglosen Heften.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1894. H.: Flügel und Rein. V.: Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann)-Langensalza. 6 H. 6 M. Entstand durch die Vereinigung der »Zeitschrift für exakte Philosophie« von Flügel mit den »Pädagogischen Studien« von Rein als Fortsetzung beider Zeitschriften, um die enge Verbindung von Philosophie und Pädagogik, wie sie durch Herbart eingeleitet ist, weiterzuführen und auszubauen. A. Abhandlungen. B. Mitteilungen. C. Besprechungen: 1. Philosophisches; 2. Pädagogisches. D. Aus der Fachpresse: 1. Aus der philosophischen Fachpresse; 2. Aus der pädagogischen Fachpresse.

Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. 1897. H.: Bartholomäus. V.: Helmich-Bielefeld. Neue Folge von P. A. 1890. Ebenda.

Sammlung von Abhandlungen auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. 1897. H.: Schiller und Ziehen. V.: Reuther & Reichard-Berlin. 1 Bd. (6—8 H.) 7,50 M.

g) Zeitschriften für die einzelnen Unterrichtsfächer

Der praktische Schulmann. 1852. H.: Richter. V.: Brandstetter-Leipzig. 8 H. 10 M. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule; mit viertelj. Verzeichnisse der pädagogischen Neuigkeiten.

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. 1882. H.: Fries und Menge. V.: Buchhandlung des Waisenhauses-Halle. 4. H. 8 M. Begründet von O Frick und G. Richter. Geben am Schlusse Literarisches.

Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht. 1889. R.: Köster und Fauth. V.: Reuther & Reichard-Berlin. 4 H. 5 M.

Katechetische Zeitschrift. H.: A. Spanuth. 1898. V.: Greiner & Pfeifer-Stuttgart.

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. 1887. H.: Lyon. V.: Teubner-Leipzig. 12 H. 12 M.

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik. 1898. I. Abtl. H.: Ilberg. II. Abtl. H.: Richter. V.: Teubner-Leipzig. Beide Abteilungen werden nur verbunden ausgegeben. 10 H. 28 M. Abtl. I, nur für das fachmännisch gebildete Publikum, bringt auch nur Wesentliches, sachlich oder methodisch Wichtiges und Wertvolles aus den drei erstgenannten Wissenschaftsgebieten. Aufrechterhaltung des vielfach gefährdeten Zusammenhangs zwischen Wissenschaft und Schule. Berücksichtigung auch der neueren, insbesondere der vaterländischen Geschichte, der bildenden Kunst, insbesondere der Archäologie, auch hervorragender Werke des Auslandes. Wissenschaftliche Ereignisse Neue literarische Erscheinungen. Wichtige Aufsätze in Fachzeitschriften. Entdeckungen und Funde. Tätigkeit der wissenschaftlichen Gesellschaften, Vereine und Versammlungen. Personalnotizen. Abt. II beschränkt sich mehr als bisher auf Pädagogik, aber in erweiterten Grenzen. Bevorzugung der praktischen Pädagogik, namentlich der höheren Schulen, vor der theoretischen, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Gegenwart, mit möglichst eingehender und anschaulicher Darstellung des wirklichen Unterrichtsbetriebes. Beiträge aus der Schulgeschichte und der Geschichte des Erziehungswesens. Mitteilungen über Schuleinrichtungen und Lehrweisen des Auslandes. Gruppenweis zusammenfassende Berichte über die einschlagende neueste Literatur. Muster schulmäfsiger Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände. Berücksichtigung der Angelegenheiten des Lehrerstandes. Kleine Mitteilungen. Berichte über Versammlungen

und Vereine. Personalnotizen. — Von 1826 bis 1897 erschienen sie unter dem Titel: »Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik«, 12 H. 30 M. Abt. I umfafste die Jahrbücher für klassische Philologie (H. in den letzten 45 Jahren: Fleckeisen), Abtl. II die Jahrbücher für Philologie und Pädagogik (für Gymnasialpädagogik und die übrigen Lehrfächer mit Ausschlufs der klassischen Philologie, H.: Richter). Ein Repertorium der ersten 50 Jahrgänge nebst Supplementbänden erschien 1877. 6 M.

Berliner philologische Wochenschrift. 1881. H.: Belger und Seyffert. V.: Calvary & Co.-Berlin. 52 N. Viertelj. 6 M. Rezensionen und Anzeigen. Auszüge aus Zeitschriften. Nachrichten über Versammlungen. Kleine Mitteilungen. Neueingegangene Schriften. Anzeigen. — Bei Vorausbestellung auf den vollständigen Jahrgang mit dem Beiblatt

Bibliotheca philologica. 1848. H.: Blau. V.: Vandenhoeck & Ruprecht-Göttingen. 4 H. und Registerheft. 5—6 M. Vierteljährliche systematische Bibliographie.

Wochenschrift für klassische Philologie. 1884. H.: Andresen, Draheim und Harder. V.: Gärtner-Berlin. 52 N. Viertelj. 6 M. Rezensionen und Anzeigen. Auszüge. Rezensionsverzeichnis. Mitteilungen. Verzeichnis neuer Bücher.

Neue philologische Rundschau. 1886. H.: Wagener u. Ludwig. V.: Perthes-Gotha. 26 N. 5 M. Berichtet über die neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der klassischen Philologie und bringt zu diesem Zweck, 1. gröfsere Rezensionen, die in eingehender Weise den Inhalt und die Bedeutung eines Werkes darlegen und seinen Wert beurteilen, je nach den Umständen aber auch Eigenes beisteuern, so dafs diese Referate dauernden Wert behalten; 2. kürzere Anzeigen, und zwar in der Regel bei der Einführung von kleineren Schriften, neuen Auflagen, Fortsetzungen, Elementargrammatiken und Übungsbüchern. Am Schlusse jeder Nummer die Vakanzen an höheren Unterrichtsanstalten.

Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen. 1838. H.: Brandl u. Tobler. V.: Westermann-Braunschweig. 2 Bde. Jeder 8 M. Organ der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen, begründet von Herrig. Es wendet den germanistischen wie den romanistischen Disziplinen in gleicher Weise seine Aufmerksamkeit zu, und es ist dabei seine Aufgabe, sich sowohl den wissenschaftlichen Interessen im engeren Sinne zu widmen, als auch die Lehrer der neueren Sprachen, die im praktischen Unterricht stehen, fortwährend auf dem Laufenden zu erhalten und ihnen Anregung und Förderung zu bieten.

Anglia. 1877. Beiblatt: Mitteilungen aus dem gesamten Gebiete der englischen Sprache und Literatur. Monatsschrift für den englischen Unterricht. H.: M. Fr. Mann-Leipzig. V.: M. Niemeyer-Halle. 6 M. mit Beibl. 20 M.

Franco-Gallia. 1884. H.: Krefsner. V.: Zwifsler-Wolfenbüttel. 12 H. Halbj. 4 M. Kritisches Organ für franz. Sprache und Literatur. Abhandlungen. Besprechungen und Anzeigen auf dem Gebiete der Philologie und Pädagogik, der Geschichte und Belletristik, des Theaters. Zeitschriftenschau. Neue Erscheinungen der Philosophie und Pädagogik, der Belletristik, Geschichte, Erdkunde, Philosophie usw.

Neuphilologisches Centralblatt. 1887. H.: Kasten. V.: Meyer-Hannover. 12 N. Halbj. 4 M. Organ der Vereine für neuere Sprachen in Deutschland. Unter Mitwirkung vieler bedeutender Schulmänner.

Die neueren Sprachen. 1893. H.: Vietor, Dörr u. Rambeau. V.: Elwert-Marburg. 10 H. 12 M. Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht, mit dem Beiblatt »Phonetische Studien«, Zeitschrift für wissenschaftliche und praktische Phonetik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht in der Aussprache, herausgegeben von Vietor 1888—93, 6 Bde. Sie umfafst die Stellung der neueren Sprachen im Gesamtorganismus der Schule; Auswahl des Sprach- und Lesestoffs; Methodik des Unterrichts; Realien; Aufenthalt im Auslande; internationale Vermittlung von Stellen; fremdsprachliche Vorträge durch Ausländer; berücksichtigt aufser Französisch und Englisch andere fremde Sprachen je nach Bedürfnis, das Deutsche, sofern es zum fremdsprachlichen Unterricht in unmittelbarer Beziehung steht oder für das Ausland als fremde Sprache in Betracht kommt; enthält Besprechungen neuer Bücher und Broschüren, auch neuer Werke der schönen Literatur, soweit sie für die Schule Wert haben; Inhaltsangaben der Fachzeitschriften des In- und Auslandes mit knappen kritischen Notizen; Mitteilungen über Ferienkurse; Verordnungen; Vereins- und andere Versammlungen; französisch und englisch geschriebene Beiträge.

Neusprachliche Abhandlungen aus den Gebieten der Phraseologie, Realien, Stilistik und Synonymik unter Berücksichtigung der Etymologie. 1896. H.: Klöpper. V.: Koch-Dresden u. Leipzig. In Heften zu verschiedenen Preisen. Geben Anleitung dem Neuphilologen, insbesondere dem jüngeren, zur wissenschaftlichen Vertiefung in den Bau und das Wesen der französischen und englischen Sprache; bieten in erster Linie praktische Hilfsmittel zum Studium der Sprache, insbesondere zur Spracherlernung unter besonderer Berücksichtigung der jetzigen Umgangs- und Schriftsprache.

Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht. H.: M. Kaluza und G. Thurau. V.: Weidmann-Berlin. 1901. 6 Hefte. 10 M.

Zeitschrift für den geschichtlichen Unterricht. 1897. H.: Kettler. V.: Danehl-Osterburg. 1 Bd. 12 M. Bringt in zusammenhängenden Darstellungen die Fortschritte der Wissenschaft, soweit sie für die Schule in Frage kommen. Vornehmlich griechische, römische und Deutschlands Geschichte. Gebührende Beachtung der modernen Kulturvölker. Gelegentlich Übersichten über die deutsche Provinzial- und Lokalgeschichte, ohne

Beschränkung auf das deutsche Reich. Methodik des Geschichtsunterrichts in selbständigen Aufsätzen und kurzen Auszügen aus hier und da zerstreuten Abhandlungen. Zeitschriftenschau. Besprechungen und Referate. Berücksichtigung auch des Geschichtsunterrichts in den Volksschulen. Dient nicht blofs den Interessen der Schulen Deutschlands, sondern auch der deutschen Schulen anderer Staaten wie Österreich-Ungarns und der Schweiz.

Zeitschrift für Schulgeographie. 1880. H.: Seibert-Bozen. V.: Hölder-Wien. 12 H. 6 M.

Geographische Zeitschrift. 1895. H.: Hettner. V.: Teubner-Leipzig. 12 H. Halbj. 8 M.

Zeitschrift f. geographischen Unterricht. 1896. H. u. V.: Hettler-Leipzig. 12 M. 8 M. 1. Gröfsere Aufsätze: Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts. Geographische Charakterbilder in abgerundeten Darstellungen. 2. Kleinere Mitteilungen über die Ergebnisse der neueren Forschungen und Entdeckungen sowie über Veränderungen auf der der Erdoberfläche, hervorgebracht durch Menschenhand oder elementare Gewalten, soweit die Schule daran Interesse hat. 3. Zeitschriftenschau: Berichte über die wichtigsten Aufsätze geographischen Inhalts. 4. Kritischer Teil: Besprechungen über Hilfsmittel für den geographischen Unterricht. Berichte über Bücher, welche für den Lehrer von Interesse sein müssen. Selbstanzeigen. 5. Verzeichnis aller einschlägigen Bücher, Kartenwerke und Anschauungsmittel.

Geographischer Anzeiger. Blätter für den geographischen Unterricht. H.: H. Haack, H. Fischer, Dr. F. Heiderich. V.: J. Perthes-Gotha. 1899. 12 Hefte. 6 M.

Archiv der Mathematik und Physik mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten. 1841. Gegründet von Grunert, fortgesetzt von Hoppe. V.: Koch-Dresden u. Leipzig. 1 Bd. = 4 H. 10,50 M. Jedes Heft enthält Original-Abhandlungen und kleinere Aufsätze, gröfstenteils der reinen Mathematik gehörig; Rezensionen, besonders ausführlich solcher Schriften, die sich auf Unterricht und pädagogische Grundsätze beziehen; zum Schlufs ein wissenschaftlich geordnetes Verzeichnis der erschienenen Neuigkeiten des Buchhandels.

Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftl. Unterricht. 1870. H.: H. Schotten. V.: Teubner-Leipzig. 8 H. 12 M. Organ für Methodik, Bildungsgehalt und Organisation der exakten Unterrichtsfächer an Gymnasien, Realschulen, Lehrerseminarien und gehobenen Bürgerschulen. Zugleich Organ der Sektionen für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht in den Versammlungen der Philologen, Naturforscher, Seminar- und Volksschullehrer. I. Abhandlungen und gröfsere Aufsätze, kleinere Mitteilungen, Sprechsaal und Aufgabenrepertorium. II. Literarische Berichte: Rezensionen u. Anzeigen, Programmschau, Journalschau, Bibliographie. III. Pädagog. Zeitung usw. Nekrolog. Geschäftliches.

Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht. 1887. R.: Poske. V.: Springer-Berlin. 6 H. 10 M.

Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. 1895. H.: Schwalbe u. Pietzker. V.: Salle-Berlin. 6 N. 3 M. Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. (S. Art. Lehrervereine.) Für Vereinsmitglieder unentgeltlich. Sucht die auf das gleiche Ziel gerichtete Tätigkeit der vorhandenen Fachzeitschriften in passender Weise zu ergänzen. Der nach Erfüllung der ihm zugewiesenen Aufgabe des Vereins freibleibende Raum wird durch Besprechung neuer Lehrmittel und durch Berichte über die Gestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts im Auslande gefüllt.

Natur und Schule. Zeitschrift für den gesamten naturkundl. Unterricht aller Schulen. 1902. H.: B. Landsberg. O. Schmeil. B. Schmidt. V.: B. G. Teubner-Leipzig. Jährl. 8 Hefte. 12 M.

Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. H.: O. Schmeil u. B. Schmidt. V.: B. G. Teubner-Leipzig. In zwanglosen Heften.

Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer. 1874. R.: H. Grothmann-Gr. Lichterfelde. 33 N. Halbj. 4 M, für Mitglieder frei. Erscheint monatlich dreimal. Monatliche Beilage: Pädagogische Revue (s. Art. Lehrervereine). Mit vielen zeichnerischen Vorlagen. Freihandzeichnen. Darstellende Geometrie. Kunstgeschichte und die verwandten Fächer. Berichte über Vorträge, Versammlungen, Ausstellungen. Literatur. Lehrmittel. Gesetze und Verordnungen. Ausbildung, Prüfung und Stellung der Zeichenlehrer. Die bildenden Künste. Das Kunstgewerbe. Die technischen Hochschulen, Kunst- und Gewerbeschulen, Museen usw.

Blätter für den Zeichen- und gewerblichen Berufsunterricht. 1875. Exp.: Volkart-Herisau. 24 N. 4 M.

Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht. 1875. R.: Seeböck. V.: Verein österreichischer Zeichenlehrer-Wien. 10 N. 6,80 M.

Zeitschrift für Zeichenlehrer. 1884. Exp.: Neu-Ulm. 12 H. Halbj. 2,05 M.

Der Kunstgarten. Ein Atelier- und Studien-Blatt für Kunsterziehung, Zeichenunterricht, Fachschulwesen. 1903. H.: C. Kulbe-Berlin. Viertelj. 1,50 M.

Zeitschrift für den musikalischen Unterricht an den deutschen Lehranstalten. 1896. H.: Stöbe. V.: Pahl-Zittau. 24 N. Halbj. 3 M.

Monatsschrift für Schulgesang. Zeitschrift zur Hebung und Pflege des Schulgesanges. H.: F. Wiedermann u. E. Paul. 1906. Viertelj. 3 Hefte = 1 M. V.: Bädeker-Essen. Organ des Vereins der Gesanglehrer an den städt. höh. Lehranstalten Berlins.

Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimm-

hygiene. 1907. H.: Dr. med. Flatau, Rektor Gast, Rektor Husinde. V.: Trowitz & Sohn-Berlin. 12 H. 5 M.

h) Zeitschriften für Turnen, Spiel und Gesundheitspflege

Deutsche Turnzeitung. 1856. R. und V.: Strauch-Leipzig. 52 N. Viertelj. 1,50 M. Blätter für Angelegenheiten des gesamten Turnwesens.

Monatsschrift für das Turnwesen, mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege. 1882. H.: Euler u. Eckler. V.: Gärtner-Berlin. 12 H. Halbj. 3 M. Bringt auch Berichte über das Schulturnen im Auslande.

Blätter für das bayerische Gymnasialschulturnwesen. 1888. R.: Hagenmüller. K.-V.: Lindauer-München. 6 N. 1,50 M.

Monatsblätter für das Schulturnen. 1890. H.: Schweizer Turnlehrerverein. R.: Bollinger-Auer, Enderlin, Glatz u. Michel. K.: Riehm-Leipzig. 12 N. 2 M.

Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel. 1892. H.: Schnell u. Wickenhagen. V.: Voigtländer-Leipzig. 24 N. Halbj. 3,50 M. Abhandlungen. Aus der Praxis. Besprechungen. Nachrichten.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. 1892. H.: H. Wickenhagen. V.: B. G. Teubner-Leipzig. 1 Bd. geb. 3 M. 1. Volks- und Jugendspiele in Theorie und Praxis: a) Abhandlungen allgemeinen Inhalts, b) besonderen Inhalts. 2. Über den Fortgang der Spiele und verwandten Leibesübungen. 3. Spielkurse für Lehrer und Lehrerinnen. 4. Das Bewegungsspiel an den deutschen Lehrerinnenseminarien, höheren Mädchenschulen und Mädchen-Mittelschulen. 5. Mitteilungen des Centralausschusses f. J. u. V.

Kleine Schriften des Centralausschusses für Volks- und Jugendspiele in Deutschland. In Heften. V.: B. G. Teubner-Leipzig.

Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 1888 gegr. von Kotelmann. H.: Dr. Abel-Berlin, Dr. Leo Burgerstein-Wien, Dr. Herm. Cohn-Breslau, Prof. Dr. E. v. Esmarch-Göttingen, Prof. Kalle-Wiesbaden, Prof. Dr. Kirchner-Wien; Dr. Ad. Matthias-Berlin. Die Beil. »Der Schularzt« wird von Dr. Oebbecke-Breslau geleitet.

Körper und Geist. Zeitschrift für Turnen, Bewegungsspiele und verwandte Leibesübungen. Auf Veranlassung des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland herausgeg. von K. Möller, H. Raydt, F. A. Schmidt u. H. Wickenhagen. 1892. V.: B. G. Teubner-Leipzig und Berlin. Jährl. 26 Hefte. Viertelj. 1,80 M.

Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung. Organ des Vereins zur Pflege der Jugendspiele in Wien. H.: Prof. Dr. L. Burgerstein u. Dr. V. Pimmer-Wien. Verlag d. Vereins. 4 M.

Gesunde Jugend. Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus. Organ des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege. H.: Papst, Griesbach, Schotten, Korman. V.: B. G. Teubner-Leipzig. 1902. Jährl. 6 Hefte. 4 M, für Vereinsmitglieder 3 M.

Internationales Archiv für Schulhygiene. H.: A. Johannessen u. H. Griesbach. 1906. V.: Engelmann-Leipzig. In Heften. 1 Bd. 30 M, für die Mitglieder des »Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege« und seiner Kartellvereine außerhalb Deutschlands 25 M.

Das Schulzimmer. Vierteljahrsschau über die Fortschritte auf dem Gebiete der Ausstattung und Einrichtung der Schulräume sowie des Lehrmittelwesens mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der Hygiene. H. u. V.: Joh. Müller-Charlottenburg. 1906.

i) Zeitschriften für Knabenhandarbeit

Der Dilettant. 1867. R.: Bergemeister. V.: Mey & Widmayer-München. 12 N. Halbj. 2 M. Bringt Musterblätter für Laubsäge-, Schnitz-, Einlege- und Holzmalereiarbeiten, verschiedene häusliche Kunstarbeiten u. a. m.

Blätter für Knabenhandarbeit. 1887. R. u. V.: Götze-Leipzig. 10 H. 3 M. Organ des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit und des sächsischen Verbandes zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts.

k) Schüler-Zeitungen und -Kalender

Betreffs der periodischen Preßerzeugnisse, welche unmittelbar für Schüler bestimmt sind, verweisen wir auf die Artikel »Jugendlektüre« usw. Hier sind nur noch zu erwähnen die Schülerzeitungen und -kalender. Wir halten zwar beide für überflüssig, aber immerhin noch für zulässig, wenn sie mit pädagogischem Geschick und Feingefühl hergestellt werden. Sehr bekannt sind:

Der gute Kamerad. 1885. R.: Spemann. V.: Union-Stuttgart. 52 N. Viertelj. 2 M. Oder 16 H., je 0,50 M. Illustrierte Knabenzeitung mit »Fragekasten« und »Tauschmarkt«.

Deutsche Schülerzeitung. 1891. R.: Koch. V.: Volkening & Co.-Leipzig. 24 N. Viertelj. 1 M. Zeitschrift für Schüler der mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten.

Heim der Jugend. (Bis zum 10. Lebensjahr.) H.: A. Cronbach-Gr. Lichterfelde.

Deutschlands Jugend. Illustr. Schülerzeitung für Knaben und Mädchen. H.: G. Gellert-Wilmersdorf. V.: Deutschlands Jugend. G. m. b. H.-Berlin. 1904. Viertelj. 1,25 M.

Der Gymnasiast. H.: E. Krone. V.: A. H. Müller-München.

Der Gymnasiast; verbunden mit »Jung Deutschland«. Halbmonatsschrift für die Schüler der oberen Klassen der Gymnasien, Realgymnasien usw. Unter Mitwirkung von Prof. Burck-

hardt und Oberl. M. Saupe, herausgegeben von Robert Fuchs. V.: Altenburg S.-A. 1905. Erscheint am 10. und 25. jeden Monats. Halbj. 3 M.

Deutsche Jugendpost. H. u. V.: E. Staude-Berlin. Schriftleiter Oberl. W. Falk-Berlin-Zehlendorf. Erscheint jeden Sonntag. Jährl. 4 M. 1903.

Schülerkalender finden schwer Eingang und sterben deshalb leicht ab. Die neuesten sind:

Deutscher Schülerkalender. 1896. H.: Metscher und Hörenz. V.: Morchel-Dresden. Geb. 1 M. Taschenbuch für Schüler höherer Lehranstalten.

Deutsches Schülerjahrbuch. 1896. H. u. V.: Lange-Berlin. Geb. 1 M. Zugleich Taschenrepetitorium für sämtliche Klassen höherer Lehranstalten.

l) Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. 1905. H.: Wychgram. V.: Voigtländer-Leipzig. 4. H. 10 M. Förderung pädagogischer Einsicht durch die Kenntnis des ausländischen Schulwesens, insbesondere pädagogischer Neuerungen wie z. B. des Handfertigkeitsunterrichts, der Erweiterung der Mädchen- und Frauenbildung, der Volkshochschule. Berücksichtigung aller Arten von Unterrichtsanstalten von der Universität bis zur Volksschule, auch der gewerblichen und technischen; ferner alles dessen, was die Pflege körperlicher Übungen und die Wissenschaft der Schulhygiene betrifft. Aber auch Erörterung der allgemeinen geschichtlichen, staatlichen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen, da auf ihnen das Bildungswesen beruht. Berichte über die pädagogische Literatur des Auslandes. Parteilos in Bezug auf deutsche Schulfragen.

Die deutsche Schule im Auslande. Organ des Verbandes deutscher Lehrer im Auslande. 1901. H.: Hans Amrhein. V.: Heckner, Wolfenbüttel. 12 H. 6 M. Monatsschrift für nationale Erziehung in der deutschen Schule und Familie.

III. Schlußwort. Wir haben im Vorstehenden die periodische pädagogische Presse der höheren Schulen besprochen und aufgeführt. Allein in erweitertem Sinne ist sie damit eigentlich nicht ganz erschöpft. Diejenige periodische Presse nämlich, welche in erster Reihe und vorwiegend wissenschaftliche Interessen vertritt und auch die Lehrer der höheren Lehranstalten in ihren Leser- und Mitarbeiterkreis mit einbezogen wissen will, dient ebenfalls pädagogischen Interessen, zunächst mittelbar, insofern sie die Lehrer wissenschaftlich auf der Höhe der Zeit erhält, zum selbständigen wissenschaftlichen Weiterarbeiten anreizt und sie dadurch jedenfalls auch in ihrem Lehramte regsamer und tüchtiger macht; dann aber auch unmittelbar dadurch, daſs sie hin und wieder schulpädagogische Arbeiten und Abhandlungen, fast regelmäſsig aber auch Anzeigen und Besprechungen über die neueste pädagogische Literatur auf den von ihr bebauten oder berücksichtigten wissenschaftlichen Gebieten bringt. Sie hier aber mit aufzuführen würde doch wohl zu weit gehen, da bei dem Ausdruck »Pädagogische Presse« an sie zunächst niemand denkt. Allerdings hält es schwer, sie jener gegenüber scharf abzugrenzen.

Endlich finden pädagogische Artikel betreffs des höheren Schulwesens, namentlich in bewegten Zeiten, ihren Weg noch in andere Zeitschriften, insbesondere in solche, welche allgemeinen nationalen Interessen dienen wollen (Rodenbergs Rundschau; Deutsche Revue von Fleischer; Gegenwart; Zukunft u. a. m.); ferner in Sammlungen von Vorträgen usw. Auch die politische Tagespresse bringt vereinzelt solche Artikel, nicht immer aus der Feder eines Sachverständigen, nicht immer mit Ruhe und Unbefangenheit. Das hie und da von unzufriedenen Heiſsspornen ausgesprochene Bedauern darüber, daſs die Amtsgenossen gerade diese Presse nicht mit demselben Eifer und in demselben Maſse zur Förderung der Interessen der höheren Schulen und auch des höheren Lehrstandes ausnützen, wie das andere groſse Interessengemeinschaften für ihre Angelegenheiten tun, vermag der Wissende nicht ohne weiteres zu teilen. —

Dirschau. Killmann.

Pädagogische Presse

(Volksschulwesen)

1. Zur Geschichte der pädagogischen Presse. 2. Aufgabe und Bedeutung der pädagogischen Presse. 3. Der Redakteurverband deutscher pädagogischer Zeitschriften. 4. Die deutschen pädagogischen Zeitschriften der Gegenwart. 5. Pädagogische Jahrbücher.

1. Zur Geschichte der pädagogischen Presse. Die Geschichte der im Dienste der Volksschule stehenden pädagogischen Presse ist aufs engste verwachsen mit der Geschichte der Volksschule und des Volksschullehrerstandes. Einen Volksschullehrer-

stand im heutigen Sinne des Wortes g ib es erst seit der Zeit, wo man die Vorbildung der Lehrer zu organisieren begann, also seit den letzten Dezennien des 18. Jahrhunderts, und in diese Zeit fällt auch die Entstehung der pädagogischen Presse. Vorgänger hatten die pädagogischen Zeitschriften in den moralischen Wochenschriften, deren Zahl seit dem Anfange des 18. Jahrhunderts immer gröfser geworden war; ihnen galt ja die Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes als der Hauptzielpunkt der gesellschaftlichen Reformation, und darum gewährten sie der Besprechung von Erziehungsfragen einen sehr breiten Raum. Oskar Lehmann hat in seiner Schrift »Die moralischen Wochenschriften des 18. Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften« (Leipzig, 1893) ihren pädagogischen Gehalt im Zusammenhange dargestellt. Die Anfänge der rein pädagogischen Zeitschriften sind im einzelnen zur Zeit noch in Dunkel gehüllt, und es ist bei dem Mangel an Quellenmaterial und der Schwierigkeit der Beschaffung derselben noch fraglich, ob dieses Dunkel je gelichtet werden wird.

Am Anfange des vorigen Jahrhunderts nahm im Norden Zerrenners »Deutscher Schulfreund,« der 1801 mit dem 25. Bändchen den Titel »Neuer deutscher Schulfreund« annahm, und im Süden »Der bayerische Schulfreund« von Dr. Heinrich Stephani und Völters »Theoretisch-praktisches Handbuch für deutsche Schullehrer und Erzieher,« die Fortsetzung von Völters »Neuem Landschullehrer« und Mosers und Wittigs »Landschullehrer«, eine einflufsreiche Stellung ein. Dazu kam als ein das Ganze der Pädagogik umfassendes Organ die von Gutsmuths herausgegebene »Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesamte pädagogische Literatur« (1801—1819), die »eine Revision der Arbeiten unserer pädagogischen Schriftsteller, nähere Vereinigung aller Erzieher« herbeiführen wollte. Der Aufschwung, den Volksschule und Lehrerstand nach den Befreiungskriegen nahmen, hatte auch eine lebhafte Bewegung auf dem Gebiet ihrer Presse zur Folge, so dafs der Offenbacher Schulmann Spiefs 1825 in der »Allgemeinen Schulzeitung« schreiben konnte: »Mit besonderer Freude mufs der Freund des Guten die rege Teilnahme gewahren, welche in unseren Zeiten das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland findet. Nicht zu gedenken, dafs die meisten Zeitungen und Zeitschriften, mögen sie heifsen wie sie wollen, bei jeder Gelegenheit, die sich ihnen darbietet, über Gegenstände der Erziehung sprechen; eine grofse Anzahl derselben hat ganz eigentlich die Bestimmung, die grofse Angelegenheit der Menschen zu fördern und ein reges Streben nach dem Bessern immer allgemeiner zu machen. Kein anderes Land ist in dieser Hinsicht so reichlich versehen, und wir können mit Gewifsheit annehmen, dafs dies ein Zeichen sei, man müsse in Deutschland dem Schul- und Erziehungswesen eine gröfsere Aufmerksamkeit schenken, als irgendwo anders.« Die Zahl der Blätter war bereits auf nahezu 20 gestiegen, so dafs jede gröfsere Landschaft ihr eigenes Organ hatte. Eine hervorragende Stellung nahm die »Niederrheinisch-Westfälische Monatsschrift für Erziehung und Volksunterricht«, herausgegeben von J. P. Rossel, ein, der von 1827 an Diesterwegs »Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht« zur Seite traten. Die seit 1824 erscheinende »Allgemeine Schulzeitung« von Dilthey und Zimmermann vertrat mit Entschiedenheit den Gedanken einer Einheit der Pädagogik. Bei Eröffnung des 2. Jahrganges äufsern sich die Herausgeber über den Vorwurf, dafs es ein Widerstreit sei, eine Zeitung für Gelehrte und Volksschullehrer zugleich herauszugeben: »Ein solcher Widerspruch, wenn er wirklich stattfinden sollte, könnte für die Bildung des Menschengeschlechtes nur betrübend sein; er würde beweisen, dafs entweder die Gelehrten und Philologen nicht mehr zum Volke gehörten, sondern eine abgeschiedene Menschenklasse voll müfsiger Spekulationen bildeten, oder dafs die Volksschullehrer der Wissenschaften gar nicht bedürften, und in bäuerischer Roheit befangen, auf wenige mechanische Kunstgriffe der wissenschaftlichen Elemente beschränkt, kein Recht hätten, über Angelegenheiten der Menschenbildung mitzusprechen. Wenn nun beide angenommene Fälle an die Absurdität des Wahnsinns grenzen, so ergibt sich von selbst daraus, dafs der erwähnte Widerstreit im allge-

meinen nicht stattfinden kann, und wenn er stattfände, daſs gerade ihn zu verbannen, die höchste Aufgabe unserer Zeitschriften sein müſste.« Auſser der »Allgemeinen Schulzeitung« und den »Rheinischen Blättern« gingen diese Zeitschriften sämtlich bald wieder ein, und auch die neuen, die im Laufe der nächsten Jahrzehnte an ihre Stelle traten, erreichten meist kein hohes Alter, weil keine organisierte Lehrerschaft hinter ihnen stand. Nur wenige Blätter, wie das katholische »Magazin für Pädagogik«, gegründet 1838, die Württembergische »Volksschule«, gegründet 1841, und die »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung«, gegründet 1849, die auch in den Zeiten der Reaktion den besten Teil der Lehrerschaft um ihr Banner scharte, haben die Jahre des Niedergangs siegreich überstanden. Als dann Ende der sechziger und Anfangs der siebziger Jahre neues Leben in die Lehrerschaft kam und sie sich zu Landes-, Provinzial- und Bezirksverbänden zusammenschloſs, da war der Boden geschaffen, auf dem sich die freie Lehrerpresse von heute entwickeln konnte.

2. Aufgabe und Bedeutung der pädagogischen Presse. Mit Ausnahme der wenigen pseudopädagogischen Blätter, welche unter pädagogischer Flagge rein kirchliche Ziele verfolgen, steht die pädagogische Presse der Gegenwart völlig im Dienste der Lehrervereine; sie arbeitet an demselben groſsen Ziele: Hebung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule und des Lehrerstandes. Im besonderen will sie ein geistiges Band um die Glieder des Lehrerstandes schlingen und das Bewuſstsein der Zusammengehörigkeit aller lebendig erhalten; sie will ein Mittel der Verständigung über die besten Wege zur Erreichung des gemeinsamen Zieles sein; sie will ein Rufer im Streit sein, den Kampfplatz erhellen und die Pläne der Gegner in das Licht des Brennpunktes rücken, die Verzagten ermutigen, die Lauen erwärmen, die Trägen anfeuern, die Müden spornen und die Übereifrigen zügeln; sie will eine treue Freundin sein, die zu gewissenhafter Arbeit und mutigem Ausharren begeistert, die im Unglück tröstet und den gesunkenen Mut wieder aufrichtet. So ist die Presse eine Macht und das Rückgrat der Lehrervereine geworden, und wenn man etwa in Zukunft die Vereine wieder unterdrücken sollte, die Vereinspresse wird man nicht mehr unterdrücken können, sie würde dann die Ideale des Lehrerstandes hinüberretten in eine bessere Zukunft.

Da in der Fachpresse das pädagogische Leben am kräftigsten pulsiert, wird sie eine der vornehmsten Quellen für die Geschichte der Pädagogik, und die Lehrervereine müſsten es sich deshalb noch viel mehr als bisher zur Aufgabe machen, diejenigen Institute, welche das gesamte Material sammeln und weiteren Kreisen zugänglich machen möchten, wie das Deutsche Schulmuseum in Berlin und die Pädagogische Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) in Leipzig, in diesem Bestreben tatkräftig zu unterstützen.

3. Der Redakteurverband deutscher pädagogischer Zeitschriften. Die Herausgeber der bedeutendsten, auf dem Boden des Deutschen Lehrervereins stehenden Schulzeitungen*) haben sich zu einem besonderen Verband vereinigt, dessen Satzungen folgenden Wortlaut haben.

I. Organisation

§ 1. Der »Redakteurverband deutscher pädagogischer Zeitschriften« ist eine freie Vereinigung von Männern, welche in deutscher Sprache geschriebene pädagog. Zeitschriften redigieren, hierbei die unter »II« bezeichneten »Zielpunkte« verfolgen und die unter »III« angeführten Verpflichtungen übernehmen.

§ 2. Es findet alljährlich eine Zusammenkunft der Verbandsmitglieder statt.

§ 3. Zur Geschäftsführung werden ein Vorsitzender und ein Stellvertreter desselben gewählt. Die Geschäftsperiode der Beamten dauert 2 Jahre. Wiederwahl ist zulässig. Satzungsänderungen können nur in der alle 2 Jahre stattfindenden Versammlung der Verbandsmitglieder vorgenommen werden, in welcher der Vorstand gewählt wird. Die Anträge auf Änderung der Satzungen müssen 4 Wochen vorher veröffentlicht werden.

§ 4. Die Meldung zur Mitgliedschaft ist an den Vorsitzenden zu richten, welcher dieselbe in seiner Zeitschrift zur Abstimmung stellt und nach Verlauf von 4 Wochen das Ergebnis der Ausschreibung veröffentlicht. Zur Aufnahme sind die Stimmen von wenigstens drei Vierteilen der Verbandsmitglieder erforder-

*) Der Versuch, als Gegengewicht gegen diesen Verband, der die Simultanschule fordert, einen Verband der positiv-evangelischen Schulblätter zu begründen, hat sich, wie es scheint, als unausführbar erwiesen.

lich. Verbandsmitglieder, welche ihre Stimme nicht abgeben, zählen für die Aufnahme. Bei Gelegenheit einer Versammlung des Verbandes kann die Aufnahme neuer Mitglieder auch sofort, auf dem Wege mündlichen Verfahrens, geschehen.

§ 5. Die Verbandsmitglieder stehen im gegenseitigen Austausch ihrer Zeitschriften.

II. Zielpunkte

§ 6. Durchführung der Schulaufsicht durch Fachmänner.

§ 7. Vertretung des Lehrerstandes mit Sitz und Stimme in der Ortsschulbehörde.

§ 8. Tüchtige Lehrerbildung und Fernhaltung aller mangelhaft ausgebildeten Personen vom Lehrerberufe.

§ 9. Angemessene finanzielle Stellung des Lehrerstandes, insbesondere auch hinsichtlich des Ruhegehaltes.

§ 10. Naturgemäſser Aufbau der gesamten Schulorganisation auf der Volksschule. Errichtung bezw. Erhaltung der Simultanschulen in konfessionell gemischten Gemeinden.

§ 11. Bekämpfung minderwertiger literarischer Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete.

§ 12. Berücksichtigung theologischer Fragen nur insoweit, als sie von pädagogischer Bedeutung sind.

III. Zu Schutz und Trutz (Verhalten bei Angriffen und Streitigkeiten)

§ 13. Die Verbandsmitglieder verpflichten sich zu gegenseitiger Unterstützung bei Angriffen auf den Lehrerstand.

§ 14. Zur Schlichtung von Streitigkeiten einzelner Verbandsmitglieder untereinander wird ein aus 3 Mitgliedern bestehendes Schiedsgericht eingesetzt, das aus dem Vorsitzenden des Verbandes, seinem Stellvertreter und einem frei gewählten Mitgliede besteht. Für den Fall, daſs die strittige Sache ein Mitglied des Schiedsgerichts beträfe, ist gleichzeitig ein 4. Mitglied als Stellvertreter zu wählen. Die Veröffentlichung des Schiedsspruches bleibt dem Ermessen des Schiedsgerichts vorbehalten; desgleichen die Beschluſsfassung über Aufhebung des Tauschverhältnisses.

§ 15. Jeder Angriff eines Verbandsblattes auf ein Mitglied ist unter Wahrung des Redaktionsgeheimnisses dem angegriffenen Mitgliede vor dem Abdrucke zuzusenden.

§ 16. Berichtigungen über Angelegenheiten, die in einem Verbandsblatte behandelt worden sind, dürfen nur dann von einem anderen Verbandsblatte aufgenommen werden, wenn die Aufnahme der Berichtigung von jener Zeitschrift verweigert worden ist.

§ 17. Bei Angriffen auf die sittliche Unbescholtenheit eines Mitgliedes dringt der Verband auf den Beweis der Wahrheit.

§ 18. Gegen die literarische Unsitte, im Kampfe statt des gegnerischen Blattes den Namen des Redakteurs zu setzen, erhebt der Verband Protest.

4. Die deutschen pädagogischen Zeitschriften der Gegenwart.

1. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Leipzig. Jährlich 52 Nr. 8 M.
2. Allg. Schulblatt Wiesbaden. 36 Nr. 5 M.
3. Anzeiger für die neueste pädagogische Literatur. Leipzig. 12 Nr. 2 M.
4. Aus der Schule — für die Schule. Leipzig. 12 Hefte 4,80 M.
5. Badische Lehrerzeitg. Bühl. 12 Hfte. 8 M.
6. Badische Schulzeitg. Bühl. 52. Nr. 6 M.
7. Bayerische Lehrerzeitung. Nürnberg. 52 Nr. 1,50 M.
8. Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten. Nürnberg. 6 Hfte. 5 M.
9. Comenius-Blätter für Volkserziehung. Berlin. 12 Hefte 4 M.
10. Der deutsche Schulmann. Berlin. 12 Hfte. 8 M.
11. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 52 Nr. 6,40 M.
12. Deutsche Blätter für Zeichen- und Kunstunterricht. Bochum. 24 Hfte. 6 M.
13. Deutsche Fortbildungsschule. Wittenberg. 24 Nr. 6 M.
14. Deutsche Lehrerzeitg. Berlin. 104 Nr. 11 M.
15. Deutsche Schulpraxis. Leipzig. 52 Nr. 6 M.
16. Deutsche Schulzeitung. Berlin. 52 Nr. 8 M.
17. Die Dorfschule. Langensalza. 24 Nr. 4 M.
18. Die Deutsche Schule. Berlin. 12 Hfte. 8 M.
19. Die ländliche Fortbildungsschule. Leipzig. 12 Nr. 4 M.
20. Die Volksschule. Stuttgart. 24 Nr. 4,80 M.
21. Elsaſs-Lothringisches Schulblatt. Straſsburg. 24 Nr. 6,40 M.
22. Erziehung und Unterricht. Hamm. 52 Nr. 4 M.
23. Evang. Schulblatt. Rothenburg a. T. 24 Nr. 2,80 M.
24. Freie bayerische Schulzeitung. Nürnberg. 24 Nr. 4 M.
25. Evangelisches Schulblatt und Deutsche Schulzeitung. Gütersloh. 12 Hfte. 6 M.
26. Frankfurter Schulzeitg. Frankfurt a. M. 24 Nr. 4 M.
27. Hamburgische Schulzeit. Hamburg. 52 Nr. 6 M.
28. Hannoverscher Volksschulbote. Hildesheim. 24 Nr. 3 M.
29. Hannoversche Schulzeitung. Hannover. 52 Nr. 6 M.
30. Heilpädagogische Umschau. Halle. 12 Hfte. 10 M.
31. Hessische Schulblätter. Mainz. 24 Nr. 3,40 M.
32. Hessische Schulzeitung. Kassel. 52 Nr. 2 M.
33. Katechetische Blätter. Kempten. 12 Nr. 3,60 M.

34. Katech. Monatsschrift. Münster i./W. 2,60 M.
35. Katechetische Zeitschrift. Leipzig. 8 Hfte. 4 M.
36. Katholische Schulzeitung für Elsafs-Lothringen. Strafsburg. 24 Nr. 4,40 M.
37. Katholische Schulzeitung. Donauwörth. 52 Nr. 4 M.
38. Katholische Schulzeitung für Mitteldeutschland. Fulda. 52 Nr. 4 M.
39. Katholische Schulzeitung für Norddeutschland. Breslau. 52 Nr. 6,40 M.
40. Katholische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Düsseldorf. 12 Hfte. 4 M.
41. Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Dr. J. L. A. Koch u. Dr. E. Martinak herausgeg. von J. Trüper u. Chr. Ufer. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 12 Hfte. 4 M.
42. Kirchen- und Schulblatt. Weimar. 24 Nr. 4 M.
43. Kreide, Die. Monatsblatt für Zeichenunterricht. Berlin. 3 M.
44. Lehrerbote. Stuttgart. 12 Nr. 2,50 M.
45. Lehrerheim. Breslau. 24 Nr. 1,20 M.
46. Lehrerheim. Stuttgart. 52 Nr. 4,80 M.
47. Lehrerin, Die, in Schule und Haus. Gera. 24 Nr. 6 M.
48. Lehrerzeitung für Ost- u. Westpreufsen. Königsberg i./Pr. 52 Nr. 6 M.
49. Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland. Leipzig. 52 Nr. 8 M.
50. Lehrerzeitung für Westfalen, die Rheinprovinz, Waldeck-Pyrmont und die Nachbargebiete. Bielefeld. 52 Nr. 4 M.
51. Lehrmittel der deutschen Schule. Breslau. 8 Nr. 3 M.
52. Leipziger Lehrerzeitg. Leipzig. 45 Nr. 5 M.
53. Löwener Schulblatt. Löwen. 24 Nr. 6 M.
54. Mädchenschule, Die. Bonn. 8 Hefte. 6 M.
55. Magazin für Pädagogik. Spaichingen. 52 Nr. und 4 Hefte 6 M.
56. Mecklenburgisches Schulblatt. Wismar. 52 Nr. 4 M.
57. Mecklenburgische Schulzeitung. Wismar. 52 Nr. 5 M.
58. Mittelschule u. höhere Mädchenschule. Halle a. S. 24 Hefte 8 M.
59. Monatsblatt des evang. Lehrerbundes. Braunschweig. Stade. 12 Nr. 2 M.
60. Monatsblatt für den Zeichenunterricht in der Volksschule. 12 Nr. 3 M.
61. Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Leipzig. 10 M.
62. Monatsschrift für katholische Lehrerinnen. Paderborn. 4 M.
63. Monatsschrift für das Turnwesen. Berlin. 12 Nr. 6 M.
64. Monatsschrift für Schulgesang. Essen. 12 Nr. 4,40 M.
65. Nassauische Schulzeitung. Wiesbaden. 36 Nr. 4 M.
66. Natur und Schule. Leipzig. 12 Hfte. 12 M.
67. Neue badische Schulzeitung. 52 Nr. 7 M.
68. Neue Bahnen. Leipzig. 12 Hfte. 6 M.
69. Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht. Stuttgart. 4 Hfte. 4,50 M.
70. Neue pädagogische Zeitung. Magdeburg. 52 Nr. 6 M.
71. Neue Westdeutsche Lehrerzeitung. Elberfeld. 52 Nr. 6 M.
72. Oberbayrischer Schulanzeiger. Landsberg. 52 Nr. 4,50 M.
73. Oldenburger Schulblatt. Oldenburg. 52 Nr. 5 M.
74. Ostfriesisches Schulblatt. Norden. 12 Nr. 2,40 M.
75. Pädagogische Abhandlungen. Bielefeld. 12 Hfte. 3,60 M.
76. Pädagogische Blätter. München. 24 Nr. 2,40 M.
77. Pädagog. Blätter für Lehrerbildungsanstalten. Gotha. 12 Hfte. 12 M.
78. Pädagogische Jahresrundschau. Trier. 12 Nr. 2 M.
79. Pädagogische Monatshefte. Stuttgart. 5,40 M.
80. Pädagogische Reform. Hamburg. 52 Nr. 6 M.
81. Pädagogische Studien. Dresden. 6 Hfte. 6 M.
82. Pädag. Warte. Osterwieck. 24 Hfte. 6 M.
83. Pädagogische Woche. Arnsberg. 52 Nr. 5 M.
84. Pädagogische Zeitung. Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins. Berlin. 52 Nr. 8 M.
85. Pfälz. Lehrerzeitung. Kaiserslautern. 52 Nr. 4,80 M.
86. Pommersche Blätter für die Schule und ihre Freunde. Stettin. 52 Nr. 6 M.
87. Posener Lehrerzeitung. 52 Nr. 6 M.
88. Praktischer Schulmann, Der. Leipzig. 8 Hfte. 10 M.
89. Praxis der katholischen Volksschule. Breslau. 24 Nr. 3,40 M.
90. Praxis der Landschule. Gofslar. 12 Hfte. 6 M.
91. Praxis der Volksschule. Halle a. S. 12 Hfte. 5 M.
92. Preufsische Lehrerzeitung. Spandau. Tagesblatt, 12 M.
93. Preufs. Schulzeitung. Liegnitz. 104 Nr. 6 M.
94. Rheinisch-Westfälische Schulzeitung. Aachen. 52 Nr. 4 M.
95. Preufsisches Volksschularchiv. Berlin. 4 Hfte. 5 M.
96. Roland. Bremen. 12 Nr. 4 M.
97. Sächs. Schulzeitung. Leipzig. 52 Nr. 8 M.
98. Sächsisches Kirchen- und Schulblatt. Leipzig. 52 Nr. 8 M.
99. Säemann. Leipzig. 12 Hfte. 6 M.
100. Sammlung pädagogischer Vorträge. Minden. 12 Hfte. 4 M.
101. Schles. Schulzeitung. Breslau. 52 Nr. 6 M.
102. Schleswig-Holsteinische Schulzeitung. Kiel. 52 Nr. 6 M.

103. Schulblatt der Provinz Sachsen. Quedlinburg. 88 Nr. 6 M.
104. Schulblatt für die Herzogtümer Braunschweig und Anhalt. Braunschweig. 24 Nr. 4 M.
105. Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Berlin. 6 Hfte. 4,50 M.
106. Schulblatt für Thüringen und Franken. Pöfsneck. 24 Nr. 4 M.
107. Schulbote für Hessen. Giefsen. 24 Nr. 4 M.
108. Schulfreund, Der. Metz. 24 Nr. 5 M.
109. Schulfreund, Der. Hamm. 12 Hfte. 4 M.
110. Schulfreund, Der. Lorch. 12 Nr. 2 M.
111. Schulhaus, Das. Berlin. 12 Nr. 8 M.
112. Schulpflege, Die. Berlin. 24 Nr. 4 M.
113. Schulzimmer, Das. Berlin. 4 Nr. 4 M.
114. Thüringer Schulblatt. Gotha. 24 Nr. 4 M.
115. Westdeutsche Lehrerzeitung. Köln. 36 Nr. 4 M.
116. Westpreufs. Schulzeitung. 52 Nr. 5 M.
117. Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig. 12 Hfte. 12 M.
118. Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Leipzig. 8 Hfte. 12 M.
119. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Berlin. 6 Hfte. 10 M.
120. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 12 Hfte. 6 M.
121. Zeitschrift für Schulgeographie. Wien. 12 Hfte. 5,75 M.
122. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Hamburg. 12 Hfte. 8 M.
123. Zeitschrift zur Förderung des Zeichen- und Kunstunterrichts. Würzburg. 12 Nr. 3 M.

5. Pädagogische Jahrbücher. Unter den pädagogischen Jahrbüchern nimmt die erste Stelle ein:

1. Pädagog. Jahresbericht. Leipzig, Fr. Brandstetter. 10 M.

Der »Pädagogische Jahresbericht« will die Fortschritte auf dem Gebiete der Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik verzeichnen, übersichtlich darstellen und die entsprechende Literatur einer sachlichen Kritik unterziehen. Unter Weglassung alles Unwesentlichen und aller nur für den Tag wertvollen Dinge will er ein Spiegel der Zeit, eine Quelle für den Geschichtsschreiber der Pädagogik, ein Fundort für jeden sein, der sich über die Entwicklung der Pädagogik und des Schulwesens orientieren will. Gegründet im Jahre 1845 von Lehrer Karl Nacke, fortgeführt von 1856—1874 von Seminardirektor August Lüben, von 1874—1887 von Schulrat Dr. Friedrich Dittes, von 1887—1897 von Schuldirektor Albert Richter, übernahm mit dem 50. Bande Schulinspektor Heinrich Scherer die Redaktion dieses hervorragendsten Organes der fortschrittlichen Pädagogik. Die Besprechungen auf den verschiedenen Gebieten liegen in der Hand verschiedener Mitarbeiter und erstrecken sich auf: 1. Abteilung: Pädagogik; Religionsunterricht; Naturkunde; Deutscher Sprachunterricht; Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben; Jugend- und Volksschriften; Zeichnen; Stenographie; Geschichte; Geographie; Musikalische Pädagogik; Literaturkunde; Englischer Sprachunterricht; Französischer Sprachunterricht; Mathematik. 2. Abteilung: Zur Entwicklungsgeschichte der Schule: A. Deutschland. B. Österreich und Ungarn. C. Die Schweiz.

Ihm zur Seite erscheinen als neue Unternehmungen:

2. Pädagogisches Jahrbuch. Rundschau auf dem Gebiete des Volksschulwesens. Unter Mitwirkung namhafter Schulmänner herausgegeben von Otto Schmidt u. Hermann Rosin. Berlin, Gerdes & Hödel. 5. Jahrg.: Bericht über das Jahr 1905. 5,20 M.

3. Pädagogische Jahresrundschau über das Volksschulwesen. Unter Mitarbeit hervorragender Fachmänner herausgegeben von Seminarlehrer Dr. Clausnitzer. Leipzig, B. G. Teubner. 1. Band: Bericht über das Jahr 1906.

4. Jahrbuch der pädagogischen Literatur für Lehrer, Erzieher und pädagogische Schriftsteller. Von M. Hohnerlein. Horb, P. Christian. 4,50 M. 2. Bd.: Das Jahr 1902, erschien 1906. Das Jahrbuch berücksichtigt in umfassender Weise die Arbeiten der Fachzeitschriften.

Über das Lehrervereinswesen nach Bestand, Organisation und Tätigkeit berichten:

5. Jahrbuch des deutschen Lehrervereins. Leipzig, Jul. Klinkhardt. 50 Pf. — Jeder Band enthält Porträt und Lebensbild eines um das Vereinswesen verdienten Schulmannes.

6. Jahrbuch des katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches. Theissing, Köln. 2 M.

Im Dienste der Fortbildung der pädagogischen Wissenschaften stehen:

7. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Vergl. den Art. Enc. Handb.

8. Pädagogisches Jahrbuch. Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Jul. Klinkhardt. Leipzig. 3 M. — Erscheint seit 1878 und enthält Abhandlungen, Referate und im Anhang Thesen und Mitteilungen über die Entwicklung des Schul- und Vereinswesens.

Einzelgebiete berücksichtigen:

9. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. In Gemeinschaft mit den Vorsitzenden des Centralausschusses zur Pflege der Volks- u. Jugendspiele in Deutschland, E. v. Schenckendorff, Görlitz u. Dr. med. F. A. Schmidt, Bonn, herausgegeben von Prof. Wichenhagen, Berlin. Leipzig, B. G. Teubner. 15. Jahrg. 1906. 3 M.

10. Jahrbücher für Zeichen- und Kunstunterricht. Herausgegeben von G. Friese, Oberlehrer in Hannover. Hannover, Helwing. I. Bd. Bis zum Herbst 1904. 12 M. II. Bd. Bis zum Herbst 1905. 14 M.

Fechenheim. C. Ziegler.

Pädagogische Revue von Mager

1. Entstehung und Zweck. 2. Die Pädagogische Revue unter Magers Leitung, 1840 bis 1848. 3. Die Pädagogische Revue von 1849 bis 1850.

1. Entstehung und Zweck. Unter Deutschlands pädagogischen Zeitschriften steht die »Pädagogische Revue, Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Kulturpolitik«, sowohl wegen der Reichhaltigkeit ihres Inhalts, als auch wegen des von ihr auf die weitesten Kreise ausgeübten Einflusses einzig da. Sie darf noch gegenwärtig das lebhafteste Interesse aller derer beanspruchen, die sich von den pädagogischen Bewegungen in der Mitte des 19. Jahrhunderts ein deutliches Bild verschaffen möchten. Aber freilich in dem Artikel eines Handbuches einen auch nur oberflächlichen Einblick in den Inhalt ihrer fünfzig Bände zu gewähren, ist unmöglich. Nimmt doch schon der am Schlusse des 50. Bandes von Langbein gegebene Generalindex der Abhandlungen, auf den hiermit verwiesen sei, nicht weniger als 24 Seiten ein. Wir beschränken uns auf Darstellung der äufseren Geschichte und des eigentümlichen Charakters der Zeitschrift.

Der Begründer der Pädagogischen Revue ist Karl Mager (s. diesen Art.). Bereits 1836, als er sich in Berlin befand, fafste er den Plan dazu. Er beriet sich darüber mit Spillecke und Diesterweg und suchte dann bei dem Oberpräsidium der Provinz Brandenburg um die Konzession zur Herausgabe nach. Aber die Konzession wurde ihm verweigert; und so konnte die Zeitschrift nicht, wie geplant war, schon mit dem Januar 1837 beginnen. Sie wurde erst $3\frac{1}{2}$ Jahre später eröffnet, und zwar in Stuttgart, wo Juli 1840 in der Castschen Buchhandlung das erste Heft erschien. Sie sollte eine das gesamte Erziehungswesen umfassende Zeitschrift sein, aber die Pädagogik »aus dem Bereiche einseitiger Prinzipien auf ein höheres Gebiet erheben« (Prospekt S. XIX). Der Schwerpunkt sollte in der Sektion der Abhandlungen liegen und diese nicht nur die Pädagogik selbst, sondern auch ihre Voraussetzungen, »genetische Psychologie und Geschichte des menschlichen Bewufstseins«, umfassen. Die zweite Sektion sollte Kritiken, Rezensionen und Anzeigen bringen, die dritte mit den Unterabteilungen »Allgemeine Schulzeitung, Pädagogische Zustände, Revue der Journale und Programme, Archiv der kulturpolitischen Gesetzgebung, Bibliographie, Rezensionenverzeichnis« den Charakter »Kulturpolitischer Annalen« tragen. Ihre Leser wollte die Pädagogische Revue »unter den Lehrern und Direktoren der Gymnasien, höheren Bürger- (Real)schulen und Seminarien, Schulräten, solchen Theologen, die Schulen inspizieren müssen, endlich unter Historikern, Philosophen und Staatsmännern« suchen. Über Geist und Gesinnung der neuen Zeitschrift äufsert sich der Prospekt (S. XIII) folgendermafsen: »Wir möchten zwar nicht allen, aber doch vielen gefallen und glauben dieses Ziel am sichersten so zu erreichen, wenn wir mit der Mehrzahl unserer Mitarbeiter offen dem modernen Geiste (in der besten Bedeutung des Wortes) huldigen. Das Moderne ist das Vernünftige. Weil wir aber Zeitschrift sind, eine Art pädagogischen Landtages vorstellen, so möge als Minorität auch eine rechte und eine linke Seite nicht ganz fehlen, und wenn Ansichten, die dem Herausgeber zwar als kulturwidrig erscheinen, sich als legitime Konsequenz einer in sich zusammenhängenden philosophischen oder religiösen Weltanschauung darstellen, so will sich ihnen die Revue nicht verschliefsen. Nur das ganz Absurde und Gemeinschädliche, wie wenn z. B. Abstellung des Lateinschreibens in den gelehrten Schulen, Reduktion des Volksunterrichts auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus, Umwandlung der höheren Bürgerschulen entweder in lateinische oder Gewerbeschulen u. dergl. m. gefordert wird, soll bei uns keinen Raum finden.« Als Mitarbeiter waren für jedes Fach Männer ersten Ranges gewonnen worden, so für das Volksschul- und Seminarwesen Diesterweg und Harnisch, für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts Cramer usw. Der hauptsächlichste Mitarbeiter jedoch, wenigstens in den ersten acht Jahren, war Mager selbst, von dem die Revue eine erstaunliche Anzahl gröfserer und kleinerer Aufsätze und Rezensionen brachte. Der Preis des Jahrganges (12 Hefte zu wenigstens 72 Bogen) war auf 7 Reichstaler oder 12 Gulden festgesetzt.

2. Die Pädagogische Revue unter Magers Leitung, 1840—1848. Die Zeitschrift ward eröffnet mit einer Abhandlung des Herausgebers »Die moderne Philologie und die deutschen Schulen« (s. den Art. Mager). Sie verschaffte sich bald einen ansehnlichen Leserkreis, erfuhr aber auch mannigfache Angriffe, und zwar von den entgegengesetztesten Seiten. Die einen warfen ihr vor, sie sei un-, ja antichristlich, andere, sie sei pietistisch. Von einigen wurde der Herausgeber als Fürstenknecht und Volksfeind, von anderen als Oppositionsmensch hingestellt. Der Erziehungsrat von Luzern verbot den Lehrern des Kantons das Lesen und Halten der Revue. Mager war über alles dieses mehr erfreut als erbittert. »Streit soll und mufs sein«, sagte er, »wir hoffen, dafs in der Revue noch mancher prächtige Krieg wird geführt werden.« Über blofse Verunglimpfungen, besonders wenn sie von Männern ausgingen, die ihm geistig nicht hoch genug zu stehen schienen, sah er hinweg. Dagegen hielt er es für angezeigt, der Äufserung Philipp Wackernagels, er möchte in religiöser Beziehung nicht auf einem Boden mit Mager stehen, der sich direkt zum Heidentum bekannt habe, durch Klarlegung seines religiösen Standpunktes die Spitze abzubrechen (Revue VI, S. 9—20). Auch hinsichtlich seiner philosophischen Stellung glaubte er 1843 dem Publikum eine Erklärung schuldig zu sein. Er gab sie, indem er sich (ebenda, S. 20 u. 21) gegen die Annahme verwahrte, dafs die Revue ein Hegelsches Blatt sei, eine Annahme, die die beiden ersten Jahrgänge allerdings hatten hervorrufen müssen. Überhaupt hielt er es für keine Schande, wenn die Revue nicht »einen Standpunkt«, sondern »Standpunkte« habe. 1845 ging die Zeitschrift in die Verlagsbuchhandlung zu Belle-Vue bei Konstanz und damit aus der württembergischen in die badische Zensur über. Gleichzeitig erfuhr die Anordnung ihres Inhaltes eine kleine Veränderung. Bis dahin hatte sie das Elementar- und Volksschulwesen zwar nicht ausgeschlossen, aber auf Volksschullehrer als Leser kaum gerechnet. Da sich jedoch auch solche fanden, ward 1845 jedem der 12 Hefte ein besonderer Bogen, »Die deutsche Volksschule«, beigegeben. Im folgenden Jahre wurden auch die Mitteilungen über die Hoch- und Fachschulen zu einer eigenen Abteilung vereinigt. Diese sollte sich weniger mit dem beschäftigen, was von den Professoren der Hoch- und Fachschulen literarisch und in ihren Vorträgen für die Wissenschaften geschehe, als mit der Unterrichtspraxis in den philologischen und anderen Seminaren und mit dem, was die Hochschulen für die allgemeine Bildung und den Charakter der Studierenden täten. So erhielt die Revue nun drei Abteilungen, jede im wesentlichen mit den Unterabteilungen: I. Abhandlungen. II. Beurteilungen und Anzeigen. III. Zeitung. Die bisherigen »Redaktionsmaximen« zu ändern, hatte der Herausgeber keine Veranlassung. Namentlich wollte er dem Grundsatze treu bleiben, »als Herausgeber nie die Ansichten geltend zu machen, die er als Autor und Mitarbeiter vertrat« (Revue XII, S. IX). Auch erklärte er, denjenigen nicht folgen zu können, die ihm rieten, Politik und Religion aus dem Spiele zu lassen und sich auf die unverfänglichen scholastischen Interna zu beschränken (ebenda, S. XII). Da die Hoffnung, die Revue werde auch weiter unter der Zensur eines deutschen Bundesstaates erscheinen können, sich nicht erfüllte, weil der badische Zensor in Konstanz sich ablehnend verhielt, so ging sie 1846 in den Verlag der Schulthefsschen Buchhandlung in Zürich und damit an den Wohnsitz des Herausgebers über. Den einleitenden Betrachtungen, die Mager dem 8. Jahrgange (1847) vorausgehen liefs, merkt man bereits an, dafs er sich nicht mehr ganz in der freudigen Kampfesstimmung befand, die ihn bis dahin getragen hatte. Es machte sich ein gewisser Pessimismus geltend, hervorgerufen besonders durch »die im Staatsschulwesen allenthalben hervortretenden Übelstände«, deren Aufdeckung durch die Revue viel böses Blut gemacht hatte. Doch durfte er feststellen, dafs die Revue nicht gewaltsam gehemmt worden sei, ja die Teilnahme des Publikums in den letzten zwei Jahren sich vermehrt habe. Trotzdem trug er sich mit dem Gedanken, die Redaktion niederzulegen, zunächst allerdings mit der Hoffnung, es werde sich vielleicht bis zum Jahre 1849 aus dem Gymnasiallehrerverein und dem Realschulmännerverein, denen sich ein vorzugsweise aus Seminarlehrern be-

stehender Volksschulmännerverein zugesellen müſste, ein allgemeiner deutscher Schulverein bilden lassen, dem er die Pädagogische Revue abtreten könne. Aber das folgende Jahr vereitelte diese Aussicht und bewirkte überhaupt einen tiefen Riſs in Magers Gemütsstimmung. Zwar nicht sofort. Vielmehr versetzten die Märzereignisse des Jahres 1848 Mager in helle Begeisterung. Seitdem, wie er sich ausdrückte (Revue XX, S. 117), »die prächtigen Wiener die Akropolis des Absolutismus überwältigt hatten«, war die Angst vor einer möglichen Reaktion von seinem Herzen genommen. Die Absetzung Louis Philipps und die Aufrichtung der Republik in Frankreich bewegten ihn nicht sonderlich, desto mehr aber »der Generalkrach in Deutschland«. Stündlich erwartete er die Nachricht, daſs auch der König von Preuſsen »freiwillig oder gezwungen der Majestas populi germanici gehuldigt habe«. Von der Absicht, die Revue eingehen zu lassen, war keine Rede mehr. »Wie jetzt die Sachen stehen, dünkt mich, Deutschland könne sie noch für einige Jahre gebrauchen.« Dem Rausche folgte nur zu schnell die Ernüchterung. Bereits im Juli schreibt derselbe Mager (Revue XX, S. 179): »Es sind nicht die vor drei Monaten übernommenen Pflichten gegen das Schulwesen der hiesigen Stadt (Eisenach), die mir eine Beteiligung an den gegenwärtigen Bestrebungen der Mehrzahl der deutschen Schulmänner unmöglich machen. Zwar liegt es in der Natur der Sache, daſs ich als Direktor zweier Schulen und Inspektor einer dritten meinen Studien und literarischen Arbeiten viel weniger Zeit widmen kann als in den letzten drei Jahren, weshalb ich auch schon die Hilfe eines befreundeten Schulmannes für die Redaktion der zweiten Abteilung der Revue in Anspruch genommen hatte; auch haben mich in der Tat die Störungen, die mit einem Umzuge und mit einer neuen amtlichen und häuslichen Einrichtung notwendig verbunden sind, in den letzten drei Monaten an jeder anderen Arbeit gehindert. Das ist aber vorübergehend, und so gut ich in Aarau, bei 22 wöchentlichen Lehrstunden und 8 Klassen, es möglich gemacht habe, für die Revue und noch auſserdem tätig zu sein: so gut würde ich es auch hier möglich machen, wenn mir nur nicht der letzte Rest von Hoffnung, es könne in unserem Deutschland bei meinen Lebzeiten noch leidlich gut und auch der Schule geholfen werden, den ich bis vor wenigen Monaten, freilich mit Mühe, festhielt, in der letzten Zeit abhanden und damit eine Mutlosigkeit, eine Verzweiflung über mich gekommen wäre, die mich, wenigstens für den Augenblick, vollständig unfähig macht, meine bisherige pädagogisch-politische Tätigkeit fortzusetzen.« Was ihm den Mut genommen, zählt er zwar nicht im einzelnen auf, aber aus mehreren seiner Äuſserungen (vergl. besonders Revue XX, S. 119, 180, 331 u. XXI, S. 1) geht es doch deutlich hervor: es war die Erfüllung seiner Befürchtung, daſs der Radikalismus den Absolutismus werde beerben wollen, »der von Tage zu Tage sich steigernde Wahnsinn der Canaillokratie« und die Wahrnehmung, daſs »der pädagogisch-scholastische Cäsareopapismus« auch nach den Märzereignissen noch genau so tief in den Köpfen wurzele als vorher. So war es ihm denn nicht mehr möglich, für die Revue in der bisherigen Weise und Ausdehnung tätig zu sein. »Wer sich gestehen muſs, daſs er an der Zeit verzweifelt, in welcher er zu leben verurteilt ist, der hat nicht mehr den Beruf, eine Zeitschrift zu leiten.« Mit dem Jahrgang 1849 ging die Redaktion an Scheibert, Direktor der Friedrich-Wilhelm-Schule zu Stettin, und an Langbein und Kuhr, Lehrer an derselben Anstalt, über.

3. Die Pädagogische Revue von 1849 bis 1858. Die neue Redaktion lieſs die äuſsere Anordnung und Einrichtung der Revue bestehen. Dagegen sollte sie von nun ab mehr den »empirischen« Weg wandeln, »aus den lichten und klaren Höhen der Spekulation herabsteigen auf den Boden der nüchternen und trüben Erfahrung«. Ferner sollte »die Kulturpolitik, die Schulorganisation und alles dasjenige, um was in groſsen und kleinen Lehrerversammlungen gehandelt wird, mehr in den Vordergrund treten«, weshalb auch die räsonnierenden Artikel über die Tagesgeschichte des Schulwesens aus der zweiten Abteilung in die erste verwiesen wurden. Die Revue im allgemeinen im bisherigen Geiste weiter zu führen, durfte man um so mehr hoffen, als die Herausgeber, wie namentlich Scheiberts bekanntes Buch »Das

Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule« (Berlin 1848) beweist, im wesentlichen auf demselben Boden standen wie Mager. Indes wollte es doch nicht recht gelingen, die Zeitschrift auf der gleichen Höhe zu halten wie unter Magers Leitung. Schon 1850 (vergl. Revue XXIV, S. III) hegen die Herausgeber die Befürchtung, die Leser möchten die Revue als matt und farblos aus der Hand gelegt haben. Sie beklagen sich über einen »Mangel an tieferen Untersuchungen«, der Zeugnis ablege »von der innerlich schöpfungsarmen, nur nach neuen Formen ringenden Zeit«, und setzen ihre Hoffnung auf die Zukunft, in der die pädagogische Welt vielleicht wieder »zu dem eigentlichen Hausherde zurückkehren und auf ihm wieder zurichten werde, was der Form erst wahren Inhalt gebe«. 1851 mufste Langbein die Revue gegen den Vorwurf verteidigen, dafs sie sich mit Leib und Seele der Reaktion verkauft habe. Diesen Vorwurf hatte in einem äufserst leidenschaftlichen Artikel der »Pädagogischen Monatsschrift« Friedrich Körner erhoben, weil die Revue 1850 den Aufsatz des Herbartianers Allihn »Das Grundübel der sittlichen und wissenschaftlichen Bildung in den gelehrten Anstalten des preufsischen Staates« ohne Bemerkung abgedruckt hatte. Allihn hatte hier die Hegelsche Philosophie scharf angegriffen und unter anderem behauptet, dafs die »Wurzeln der Revolution nachzuweisen sind in der von Rosenkranz zum System erhobenen Pädagogik«. Langbein fiel es leicht, aus den früheren Jahrgängen der Revue den Nachweis zu führen, dafs diese auch in der vormärzlichen Zeit auf die sittlichen Gefahren der Hegelschen Philosophie aufmerksam gemacht und sich gegen einen Staat gewendet hatte, der als »das sittliche Universum« auch Kirche und Schule zu regieren sich unterfangen wollte. Das Ideal der Pädagogischen Revue sei allerdings der Liberalismus, aber nicht der irgend einer Partei, weder einer politischen, noch einer wissenschaftlichen, und am wenigsten sei sie Freundin der Revolution und derjenigen Kultur, wie sie von manchen »epochemachenden Männern« ausgehe. In den Jahren bis 1855 liefs es sich die Revue besonders angelegen sein, Vorarbeiten für eine »Schul-Pädagogik« zu liefern. Scheibert namentlich suchte darzutun, wie in einem Lehrerkollegium die Einheitlichkeit in den erziehlichen Mafsnahmen herbeigeführt und erhalten werden könne. Doch bereits 1854 glauben die Herausgeber (Revue XXXVI, Vorwort), »dafs die wissenschaftliche und auch die praktische Pädagogik wohl nur als ein unfruchtbares Feld angesehen werden«. Auch meinen sie, in dem Kampfe zwischen der höheren Bürgerschule und dem Gymnasium erlegen zu sein, wenn sie sich auch nicht für besiegt erkennen könnten. 1855 trat zuerst Scheibert, dann Kuhr aus der Redaktion aus. Langbein führte sie nun allein weiter, und zwar, wie es im Vorworte zum 42. Bande (1856) heifst, nach der philosophischen Seite »ruhend auf Herbarts praktischer Philosophie«, nach der religiösen »eintretend für den kirchlich fixierten Lehrbegriff des Protestantismus«. Als ein »Centralorgan« für die Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung wollte die Revue jetzt nicht mehr gelten, dagegen auf dem gemeinsamen Gebiet des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule besonders tätig sein. Die Schultheſssche Buchhandlung behielt den Verlag bis 1856, von da bis 1858 ging er auf die Rengersche Buchhandlung in Berlin über. Mager selbst hatte noch auf seinem Totenbette (er starb 1858) den Wunsch geäufsert, die Revue möchte nach seinem Tode eingehen. Langbein kam diesem Wunsche nach, gab jedoch an Stelle der Revue von 1858 an »Das pädagogische Archiv« (Stettin, Müller) heraus, das aber Volksschule und Universität und auch den gröfseren Teil der bisherigen zweiten Abteilung der Revue nicht in seinen Plan aufnahm (Revue XXXXIX, S. 305 ff.). Mit Recht betrachtete Langbein die Revue als das Denkmal, das Mager sich gesetzt. Er selbst lieferte die Inschrift zu diesem Denkmal, indem er den 49. Band mit der Biographie Magers abschlofs.

Eisenach. A. Bliedner.

Pädagogische Seminare an den Gymnasien

s. Gymnasial-Seminare

Pädagogischer Takt

s. Takt

Pädagogisches Universitäts-Seminar

1. Geschichte. 2. Bedeutung und Aufgabe. 3. Organisation.

1. Geschichte. Die Einrichtung von pädagogischen Universitäts-Seminaren mit Übungsschulen greift wie so vieles andere auf den Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, auf Joh. Fr. Herbart, zurück. (S. d. Art.)

Allerdings hat es an unseren Universitäten auch vor Herbart schon Ansätze dazu gegeben. Prof. J. M. Gesner in Göttingen (1734 bis 1761) richtete angesichts der Tatsache, daſs die Universitäten die Vorbereitung für das Lehramt fast ganz vernachlässigten, ein seminarium philologicum ein, das nicht gelehrte Philologen, sondern Schulmänner erziehen wollte. (S. Paulsen, Gesch. d. gel. Unt. II. S. 24. Vergl. d. Art. Gesner.)

In Halle wurde das alte theologische Seminar der Vorbereitung für das Schulamt dienstbar gemacht. Seit 1769 wurde die praktische Ausbildung von Lehrern immer entschiedener ins Auge gefaſst; mit den philologischen Studien wurden pädagogische Übungen an einer Übungsschule verbunden. Das 1787 von Fr. A. Wolf eröffnete philologische Seminar wollte zwar auch der pädagogischen Bildung dienen, doch blieb es wesentlich bei einer gelehrt-philologischen Schulung stehen. Es wurde das Muster für alle späteren Seminare, Pflanzstätten gelehrter Forschung an den Universitäten. (Vergl. Fries, Vorbildung der Lehrer. S. 25 ff.)

In Helmstedt wurde 1779 ein philologisch-pädagogisches Seminar mit einer Übungsschule eingerichtet. Die Anstalt bestand bis zum Jahr 1810. (S. Schiller, Pädag. Seminar. S. 49 ff.)

In Heidelberg leitete in Verbindung mit dem philologischen Seminar von 1809 ab F. H. Chr. Schwarz (s. d. Art.) ein pädagogisches Institut.

Vor allem aber hat Joh. Fr. Herbart während seiner Königsberger Wirksamkeit von 1810 ab für die Entwicklung des pädagogischen Studiums an der Universität die tiefgehendsten und fruchtbarsten Anregungen gegeben. Die hauptsächlichsten Urkunden sind folgende:

1. Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii. 1809. (S. Kehrbach, das pädagog. Seminar Herbarts in Königsberg. Flügel-Rein, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, I, S. 34 ff.)
2. Bericht vom 7. August 1810. (S. Kehrbach a. a. O.)
3. Eingabe vom 4. Dezember 1814. (S. Kehrbach a. a. O.)
4. Entwurf zu einem Reglement für das pädagog. Seminar zu Königsberg. 1820. (Bei Brzoska, S. 297.)
5. Bericht an die Sektion des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht. 1. Mai 1831. (Abgedruckt in Brzoska, Notwendigkeit päd. Univ.-Sem. S. 292 ff. Vergl. ferner Willmann, Herbarts Päd. Schriften, I, 11 u. II, 12: Aus dem Königsberger Päd. Seminar.)

Das Pädagog. Universitäts-Seminar zu Königsberg bestand bis zum Weggang Herbarts nach Göttingen. 1833.

Durch einen seiner Schüler wurde die Idee des Päd. Seminars nach Jena verpflanzt. Dr. Heinrich Gustav Brzoska, Prof. an der Universität zu Jena, gab 1836 eine ausführliche Schrift über diesen Gegenstand heraus: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäſsige Einrichtung. Neu herausgegeben 1887 in Leipzig bei J. A. Barth. Seine Entwürfe sind in dem gen. Werke abgedruckt Seite 301 und 302.

Nach dem frühzeitigen Tod Brzoskas nahm Prof. Dr. K. V. Stoy diese Pläne in Jena auf und führte sie in die Wirklichkeit ein. (Thesen über die päd. Bildung für das höhere Lehramt. Bei Brzoska S. 311. Vergl. Dr. Bliedner, K. V. Stoy und das Päd. Universitäts-Seminar. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (S. a. d. Art. K. V. Stoy.)

Nach dem Tode Stoys (1885) ging die Pädagog. Professur und das Pädag. Seminar an Dr. W. Rein über. (S. die zwölf Hefte, Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. Vergl. die »Seminar-Ordnung« im 3. Heft.)

In Leipzig hatte Prof. Ziller im Geiste Herbarts und unter Benutzung der Vorschläge von Brzoska und Stoy ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule eingerichtet, das bis zu seinem Tode (1882) bestand. (S. Dr. O. W. Beyer, Zur Geschichte des Zillerschen Seminars, Pädag. Mag. v. F. Mann, Heft 85. Zillers »Thesen über das pädagogische Studium auf den Universitäten« s. bei Brzoska, S. 314 f.)

So hat sich das Pädagog. Seminar mit eigener Übungsschule nur an der Universität Jena erhalten. Einige Universitäten besitzen theoretisch-praktische Seminare mit Unterrichtsversuchen an einem staatlichen Gymnasium (Gießen, Heidelberg, Leipzig). Das bloß theoretische Seminar finden wir z. B. in Göttingen. Nach dem Schraderschen Gutachten (53. Heft der Lehrproben und Lehrgänge von Fries u. Menge) wird sich in Berlin eine ähnliche Anstalt entwickeln, während in Halle durch die Verbindung mit den Franckeschen Stiftungen das theoretisch-praktische Seminar im Anschluß an das bestehende Seminarium Praeceptorum (S. d. Art.) neues Leben gewonnen hat.

Zu genauer Auskunft verweisen wir vor allem auf Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl. Berlin 1897, und auf Fries, Die Vorbildung des Lehrers für das Lehramt. München 1896.

2. Die Bedeutung des Pädagogischen Universitäts-Seminars und seine Aufgabe. Das Pädagog. Universitäts-Seminar hat eine doppelte Aufgabe. Einerseits will es der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, andrerseits der theoretischen und praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Erzieher dienen. Diese beiden Aufgaben scheinen auf den ersten Blick auseinander zu fallen. Sie stehen aber in einem tiefen, inneren Zusammenhang.

1. Zunächst dürfte wohl unbestritten sein, daß die höchsten Zentralstätten geistiger Bildung, die ein Volk besitzt, die Universitäten, einer so bedeutsamen Angelegenheit, wie es die Volkserziehung in den verschiedenen Schichten ist, nicht fremd bleiben dürfen. Geschieht es dennoch, so entfremden sie sich dem Volksleben und begeben sich ihres Einflusses auf weite und wichtige Gebiete des öffentlichen Lebens. So leiden beide unter dieser Vernachlässigung. Die Universitäten verlieren sich einseitig in die Spezialitäten gelehrter Forschung und die Erziehungsangelegenheiten sind der Staatspädagogik oder Privatliebhabern überlassen. So vortreffliches sie auch leisten mögen, so steht doch außer Frage, daß die tiefgreifenden und für die Volksentwicklung so maßgebenden Erziehungsfragen am besten da untersucht und gefördert werden können, wo die Pflege der praktischen Philosophie immer von neuem der Betrachtung über die Zwecke alles Menschenlebens nachgeht, andrerseits die empirische Psychologie die Regungen und die Gesetze der Individual- und der Völkerseele aufzudecken sucht, endlich die Hygiene mit der Physiologie die Bedingungen des körperlichen Gedeihens darlegt. In Verbindung mit solchen grundlegenden Forschungen wird das pädagogische Studium ohne Zweifel am besten gedeihen und eine Förderung der Erziehungswissenschaft vom Boden der Universität aus am ehesten erzielt werden können. (S. d. Art. Pädagogik.)

Und gewiß sind hier auch die besten Bedingungen gegeben, die heranwachsende Generation der Erzieher in die wissenschaftliche Werkstätte einzuführen und damit bei ihnen einen guten Grund für eine gedeihliche Wirksamkeit zu legen. Dazu gehört dreierlei: 1. Ein klarer Blick für die Aufgaben der Erziehung innerhalb des Volkshaushaltes. 2. Ein warmes Herz für die Jugend, auf der die Zukunft des Volkes ruht. 3. Ein tatkräftiges, energisches Eingreifen in die Arbeit der Volkserziehung.

Daß diese drei Bedingungen in einem Pädagogischen Universitäts-Seminar, das mit einer Übungsschule verbunden ist, erfüllt werden können, dürfte nicht schwer nachzuweisen sein. Die Einsicht in die Aufgaben der Erziehung wird am besten da herbeigeführt, wo die Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik ihre natürliche Stelle hat, weil sie in fortwährend engster Verbindung stehen muß mit den Forschungen der praktischen Philosophie, der empirischen Psychologie und der Physiologie. Mit der Klarheit des Blickes, der Helligkeit und Schärfe der Einsicht muß sich dann die Wärme des Gefühls für die Jugend, für

ihre Bedürfnisse und ihre Wünsche verbinden, sowie ein festes, auf die Verwirklichung der Ideale der Erziehung gerichtetes Wollen und ein sicheres Können. Der Grund zu diesen Eigenschaften kann gelegt, die vorhandene Anlage kann ausgebildet werden durch Einführung in die Praxis der Erziehung und des Unterrichts, wie sie die Übungsschule des Seminars darbietet. Auf solchem Boden können sich also Erzieher bilden, die dann in unser öffentliches Schulwesen eintretend, soviel ideale Kraft und praktisches Geschick mitbringen, daſs sie der Förderung unserer Volkserziehung, an welcher Stelle es auch sei, die wirksamste Hilfe zu leisten vermögen.

2. Im Pädag. Universitäts-Seminar, das eine Übungsschule hat, kann die Verbindung von Theorie und Praxis gezeigt werden, die als maſsgebend für allen Fortschritt betrachtet werden muſs. Eine von der Praxis losgelöste Theorie genügt nicht, denn von der Erkenntnis bis zur Praxis ist ein weiter und ein schwieriger Weg. Die Anwendung der Theorie will wohl gelernt sein. Im Pädagog. Universitäts-Seminar können die theoretischen Vorlesungen und die theoretischen Arbeiten der Studierenden ihre fortwährende Ergänzung, Beleuchtung, Berichtigung und Anregung durch die praktischen Versuche in der Übungsschule finden. Es kann hier also ein so inniger Wechselverkehr zwischen Theorie und Praxis eingeleitet und fortgeführt werden, wie er für die Weiterbildung der pädagogischen Wissenschaft notwendig und für die Heranbildung der künftigen Erzieher allein wahrhaft ersprieſslich ist. Denn Erzieher sollen gebildet werden, nicht bloſs Lehrer. Wer nur letzeres im Auge hat, braucht allerdings keinen groſsen Apparat in Bewegung zu setzen. Er kann auf tiefere philosophische Bildung verzichten und die Vorbereitung zum Lehramt verdichten auf die Mitteilung guter Rezepte für den Unterricht der Lehrfächer, in denen der Kandidat seine Prüfung bestanden hat. Von einer solchen Auffassung ist das Pädagogische Universitäts-Seminar natürlich weit entfernt.

3. Im Pädagogischen Universitäts-Seminar sind Studierende verschiedener Fakultäten zu gemeinsamer Arbeit vereinigt. Dies kann nur den wohltätigsten Einfluſs ausüben, insofern der durch die Fachstudien leicht herbeigeführten Einseitigkeit ein gewisses Gegengewicht geboten wird. Die jungen Leute werden veranlaſst, nach den Worten Lessings aus einer Scienz in die andere hinüberzusehen, das Bildungsproblem aus dem Ganzen aufzufassen und das einzelne Fach als Bestandteil eines gröſseren Organismus in seinem Wert kennen zu lernen. So werden sie aus der Vertiefung in Einzelheiten zu einer höheren Besinnung hinaufgeführt, die für eine wahrhaft fruchtbare Wirksamkeit unerläſslich ist.

4. Im Pädagogischen Universitäts-Seminar werden nicht bloſs Erzieher für Gymnasien, sondern für höhere Schulen überhaupt vorgebildet, ferner für Lehrer-Seminare und Bürgerschulen. Denn wo sonst sollten namentlich die Seminarlehrer ihre pädagogische Ausbildung erhalten? Damit wird zugleich auf den Zusammenhang, auf die Einheit des gesamten Bildungswesens und der gesamten Bildungsarbeit immerfort hingewiesen, auf das Ineinanderarbeiten der einzelnen Teile. Dies entspricht jedenfalls der Fortarbeit und der Weiterentwicklung besser, als eine künstliche Isolierung der Schulen und Lehrer, wenn diese auch der Eitelkeit der verschiedenen Lehrerkategorien mehr entgegen kommen dürfte.

Als Hauptaufgabe erscheint demnach, daſs im Pädagog. Universitäts-Seminar die Begeisterung für die Aufgaben der Volkserziehung im allgemeinen geweckt und das Verständnis für das weitverzweigte Bildungswesen geöffnet werde. Auf dieser Grundlage soll der einzelne dann weiter streben und vor allem sich in den Sonderorganismus einarbeiten, in den er später durch seinen Beruf hineingeführt wird. Mit einem Wort, das Pädagog. Universitäts-Seminar sieht seine Hauptaufgabe darin, die allgemeinen Grundlagen zu vermitteln, die zur Bildung pädagogischer Charaktere hinführen. Der rechte Ernst und die tiefere Erfassung der Erziehungsprobleme kann nicht aus der theoretischen Unterweisung der Universität allein flieſsen, auch nicht allein aus der Hingabe an eine Spezial-Wissenschaft, sondern beides stellt sich erst mit der praktischen Betätigung ein. Im Verkehr mit den Kindern muſs der angehende Erzieher sich selbst in Zucht nehmen, selbst sich an Ordnung und geregeltes Arbeiten gewöhnen, zu völliger Klarheit des zu Lehrenden

durchdringen, und manches zurückdrängen, was der Eigenliebe sonst nur zu sehr sich empfiehlt. Denken wir ferner an den Kreis gleichstrebender Genossen und den Einfluſs, der von ihnen ausgeht, an die Gemeinsamkeit der Aufgaben, an den idealen Zug, der sich in offener Kritik und gegenseitiger Hilfsleistung äuſsert, so kann man das Seminar mit Recht als eine vortreffliche Schule der Charakterbildung ansehen. (S. Beyer, Zur Errichtung pädagog. Lehrstühle usw. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). Die so gebildeten Erzieher tragen dann die Ideale hinaus in das Volk und arbeiten in regem Eifer für die Beseelung der Gesellschaft.

5. An den Universitäten ist zweifellos auch die beste Gelegenheit gegeben, die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik kennen zu lernen und ihren Berührungspunkten mit der Medizin soweit nachzugehen, als es für den Erzieher notwendig erscheint. Die pädagogische Biologie, Hygiene und Pathologie kann hier in den Bereich des pädagogischen Studiums gezogen werden, namentlich dann auch, wenn eine Erziehungsanstalt das Anschauungsmaterial liefern kann, wie dies in Jena der Fall ist, wo auf der Sophienhöhe ein Institut für schwachbefähigte Kinder eingerichtet wurde. (S. die Zeitschrift »Kinderfehler«, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. Zu vergl. sind die Art. »Pädagogik und Medizin«, »Physiologie und Pädagogik.«)

6. Das Pädagogische Universitäts-Seminar gewährt endlich den geeignetsten Boden für die Weiterentwicklung der pädagogischen Wissenschaft. (S. Art. Pädagogik, philosophische.) Während die Staatschulen gebunden sind an die staatlichen Vorschriften, so daſs wenig Raum bleibt für Versuche, nimmt das Pädagogische Universitäts-Seminar mit seiner Übungsschule teil an der akademischen Freiheit. Es hat also damit einen groſsen Vorsprung vor dem Gymnasial-Seminar (s. d. Art.) und dem Lehrer-Seminar voraus. Denn es kann ungehindert mancherlei Versuche anstellen, selbstverständlich nicht plan- und zwecklos, sondern solche, die durch theoretische Überlegung gut vorbereitet sind: z. B. Änderungen im Lehrplan, Einführung neuer Lehrmittel, Prüfung neuer Lehrbücher, psychologische und physiologische Untersuchungen, neue Verfahrungsweisen der allgemeinen und speziellen Methodik usw. Was an diesen Übungsstätten der wissenschaftlichen Pädagogik das Feuer der praktischen Erfahrung bestanden hat, kann dann in unseren Staatschulen verwertet werden. So vollzieht sich ein gesunder Fortschritt in der Wissenschaft und demgemäſs dann auch in unserem Schulwesen. Diesen Gedanken hatte Kant bereits ausgesprochen in dem Satze: »Erst muſs man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann.« (W. II, 456; VIII, 466.) Leider hat man seine Forderung an den maſsgebenden Stellen zu wenig gehört.

3. **Die Organisation des Pädagogischen Universitäts-Seminars.** Der nachfolgende Entwurf ist hervorgegangen aus den Erfahrungen, die in dem Seminar zu Jena, das auf eine mehr als 60jährige Geschichte zurückblicken kann, gemacht worden sind.

Ehe wir ihn mitteilen, möchten wir auf einen Hauptpunkt noch besonders eingehen, der die Einrichtung der Übungsschule betrifft. Von ihr hängt ja nach dem Voranstehenden für das Seminarleben auſserordentlich viel ab, so daſs es gerechtfertigt erscheint, auf ihre Organisation näher einzugehen.

Zunächst möchten wir hervorheben, daſs für die Zwecke des Seminars eine kleine Übungsschule genügt, die nicht einmal einen ganzen Schulorganismus mit allen Klassen zu umfassen braucht. Das Seminar wird besucht von Volksschullehrern, die ihre Staatsprüfung abgelegt haben, von Kandidaten der Theologie, der Philologie, der Philosophie und der Naturwissenschaften. Den gesamten Schulorganismus lernt der junge Gymnasial- und Realschullehrer während seines Probejahres kennen; der Volksschullehrer während seiner Hilfslehrerzeit. Im Seminar sollen sie weit Höheres lernen; sie sollen die pädagogischen Aufgaben unter allgemeineren Gesichtspunkten betrachten, pädagogisches Denken und Fühlen, pädagogischen Takt und Geschick sich aneignen, um später in selbständiger Weise das anzuwenden, was das Seminar gelehrt und gezeigt hat. Ein zu groſser Schulorganismus mit seinem umständlichen Verwaltungsapparat würde den Zwecken des Seminars eher hinderlich als förderlich sein.

Ferner ist zu betonen, dafs die Übungsschule vor allem eine Volksschule sein mufs. Denn die erste Praxis, die auch der künftige Lehrer der höheren Schule zu lernen hat, soll die einer Volksschule sein. Folgende Gründe sprechen hierfür:

1. Die Volksschule bietet in ihrem Lehrplane die allem Unterricht gemeinsamen Elemente in einfachster Form. 2. Wegen der Einfachheit des Lehrstoffes wird es dem Lehrer leichter, seine ganze Aufmerksamkeit auf die methodische Behandlung desselben zu konzentrieren. 3. Sie nötigt durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer zu vollständiger Umgestaltung der eigenen Denk- und Redeweise und zu sorgfältiger Berücksichtigung der kindlichen Auffassungsart. 4. Sie erleichtert durch die Einfachheit in Gedankenbau und Gemütszuständen dieser Schüler den Erfolg des Lehrers, wie der persönlichen Behandlung. 5. Die Volksschule ist nicht blofs das einfachste, sondern auch das wichtigste Glied des gesamten Volksbildungswesens; durch die »allgemeine Volksschule« sollten alle Kinder aller Stände hindurchgehen.

Andere Vorteile seien nur nebenbei noch erwähnt. Die Volksschule ist das naturgemäfse Übungsfeld für die, die sich dem Dienst des Volksschullehrerseminars oder der Schulaufsicht zuwenden wollen; auch für die Theologen, die ja vielfach Mitglieder des Pädagogischen Seminars sind, ist die Volksschule die gegebene Übungsschule. (Vergl. Stoy, Beyer u. a.) Neben einigen Volksschulklassen, deren Zahl etwa auf vier zu normieren wäre, dürfte es allerdings auch wünschenswert sein, einige Gymnasialklassen einzurichten, damit auch der Lehrstoff der höheren Schule einer Prüfung und methodischen Bearbeitung in den Seminaren unter dem Schutze der akademischen Freiheit unterzogen werde. Aber diese Forderung steht doch erst in zweiter Linie. Durchaus notwendig ist die Einrichtung einer vierklassigen Volksschule, in jeder Klasse ein Jahrgang, etwa 20 Kinder umfassend, so dafs im ersten Jahre ein erstes, drittes, fünftes und siebentes, im folgenden Jahre ein zweites, viertes, sechstes und achtes Schuljahr vertreten ist. Die Seminarmitglieder haben so bei zweijährigem Besuche der Anstalt Gelegenheit, alle Klassenstufen kennen zu lernen. Drei Klassen stehen jedesmal dem eigenen Unterricht der Seminarmitglieder offen; die vierte wird als Normalklasse von einem ständigen Lehrer geführt. Hier soll die Anschauung eines guten Unterrichts geboten, dort die Gelegenheit für die ersten eigenen Versuche gegeben werden.

Aus nachstehendem Entwurf aber möge man den Arbeitsplan des Ganzen erkennen, wie er für das Seminar zu Jena gegenwärtig Geltung hat.

Seminar-Ordnung. I. Allgemeine Vorschriften.*) 1. Von den Mitgliedern und ihren Pflichten. a) Erwerbung der Mitgliedschaft. § 1. Mitglied des Seminars kann jeder Studierende oder Hörer der Jenaer Universität nach persönlicher Meldung beim Direktor werden. Der Eintritt kann zu jeder Zeit erfolgen. Alle Neueintretenden haben ihren Namen in die Eintrittsliste, ihren Lebenslauf in das Seminaralbum einzutragen. Wünschenswert erscheint der Eintritt erst, nachdem das Staatsexamen abgelegt ist. — b) Einteilung der Mitglieder. § 2. Aufser den Oberlehrern gibt es noch ordentliche (Praktikanten), aufserordentliche Mitglieder und Hospitanten. Sämtliche Mitglieder sind zum Besuch der wöchentlichen Versammlungen des Seminars verpflichtet. 1. Die Hospitanten hören die Vorlesungen des Professors und wohnen denjenigen Unterrichtsstunden in der Übungsschule bei, welche sie sich dafür ausgewählt haben. 2. Die aufserordentlichen Mitglieder sind aufserdem zu Arbeiten für das Theoretikum, wie zu Kritiken über Lehrstunden, zu Berichten über Schulfeste, Prüfungen, Schulreisen verpflichtet. 3. Die Praktikanten übernehmen zu diesem noch ein Unterrichtsfach in der Übungsschule, welches sie unter Leitung und Kritik des Klassenlehrers wenigstens ein Semester lang führen. — c) Von den Oberlehrern. § 3. Als Klassenlehrer leiten die Oberlehrer unter Aufsicht des Direktors die praktische Schularbeit. Die Jenaer Übungsschule hat gegenwärtig drei Volksschulklassen und demgemäfs drei Oberlehrer. § 4. Die Oberlehrer leiten die Praktikanten zur Vorbereitung auf die Lehrstunden an,

*) Vergl. die ausführliche Seminar-Ordnung im 3. Seminarheft des Päd. Universitäts-Seminars zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

nehmen die schriftlichen Präparationen entgegen und legen diese von Zeit zu Zeit dem Direktor vor. Die Lehrstunden der Praktikanten überwachen sie. Es steht ihnen das Recht zu, in den Unterricht derselben einzugreifen, Unterhaltung mit den Praktikanten während des Unterrichts ist dagegen verboten; nur kurze Anweisungen und Winke sind gestattet. Im übrigen haben die Oberlehrer kritische Besprechungen, wenn möglich gleich nach Schlufs der Stunde, mit den Praktikanten vorzunehmen. Nur ganz ausnahmsweise übernehmen im Notfall Praktikanten selbständigen Unterricht. In jeder Woche sollen die Oberlehrer mit den Praktikanten eine Besprechung halten, insbesondere über Fragen des Lehrplans, über einheitliche Regierungsmafsregeln, Störungen, Strafen usw. — d) Von den Praktikanten. § 5. In betreff der Übernahme eines Lehrfaches hat sich der Praktikant mit dem betreffenden Klassenlehrer ins Einvernehmen zu setzen. In den Unterricht treten die neuen Praktikanten erst nach längerem Hospitieren, besonders in dem Lehrfach, das sie gewählt haben, ein. Aufserdem ist auch eine schriftliche Darstellung eines methodisch geordneten Unterrichts, an welchem sie teilgenommen haben, zu liefern. § 6. Jedes Unterrichtsfach wird auf die Dauer eines Semesters übernommen. Allem Unterricht mufs eine schriftliche Präparation zu Grunde liegen, und diese soll, soweit sich der Stoff dazu eignet, die Form einer methodischen Einheit haben. Es mufs dabei der Unterrichtsstoff genau und deutlich gegliedert werden, die einzelnen Teile sind durch Bezeichnungen am Rand hervorzuheben. Vor allem sind die Kernfragen und die zu erzielenden Resultate konkreter und abstrakter Natur (der Synthese und des Systems) genau anzugeben, während im einzelnen der Unterricht sich freier gestalten darf. Da der Unterricht in der Übungsschule auf Konzentration gegründet ist, mufs auch jeder Praktikant die Konzentrationstabellen einsehen. Auch soll er in den Lehrfächern, die unterrichtlich mit dem von ihm übernommenen eng verbunden sind, längere Zeit hindurch hospitieren. Ferner soll er sich von den in der Lehrmittelsammlung des Seminars vorhandenen Anschauungsmitteln, vor allem den Abbildungen, Kenntnis verschaffen. § 7. Die Präparation ist an den Oberlehrer der betr. Klasse, in welcher der Unterricht erteilt werden soll, abzugeben und dessen Bemerkungen, sowie die des Direktors, sind beim Unterricht selbst zu berücksichtigen. Ebenso mufs sich auch der Praktikant nach den in der Übungsschule gebräuchlichen Regierungsmafsregeln richten. — c) Von den Mitgliedern überhaupt. § 9. Von dem Gemeingeist der Seminarmitglieder wird erwartet, dafs sie sich auch an den Schulfesten, Maigängen und Reisen der Übungsschule möglichst zahlreich beteiligen. § 10. Für Berichte der Seminarfeste (Kaisers und Grofsherzogs Geburtstag, Weihnachtsfeier u. s. f.) ist ein besonderes Buch angelegt. Den Bericht übernimmt ein Mitglied. § 11. Zur Aufrechterhaltung und Pflege eines wetteifernden Gemeinsinnes sind namentlich die Hospize der Mitglieder in den Unterrichtstunden, sowie der Gedankenaustausch über dieselben und über Berichte im Hospizbuch geeignet. Besonders empfehlen sich gegenseitige und gemeinsame Hospize. Doch sollten auch vor allem die aufserordentlichen Mitglieder möglichst oft Gelegenheit nehmen, zu hospitieren und das Hospizbuch zu benutzen. Der in demselben Angegriffene hat das Recht, eine Entgegnung einzutragen, wozu dann der betr. Oberlehrer seine Bemerkungen machen kann. § 12. In Verbindung mit der Weihnachtsbescherung für die Schüler der Seminarschule findet auch eine Weihnachtsfeier der Seminarmitglieder statt, die zur Erinnerung an die Gründung des Seminars gefeiert wird. Dies Fest soll auch den früheren Mitgliedern des Seminars Veranlassung geben, ihre Anhänglichkeit an dasselbe zu beweisen. § 13a. Das Seminar läfst von Zeit zu Zeit Hefte im Druck erscheinen. Mitteilungen besonders über literarische Tätigkeit früherer Seminarmitglieder zur Aufnahme in dieselben sind sehr erwünscht. Bis jetzt sind zwölf Hefte erschienen. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) § 13b. Besondere Berechtigungen gewährt der Besuch des Pädagogischen Seminars nicht; das Gewicht ist gelegt auf die innere Förderung, die jeder, je nach Begabung, Interesse und Eifer durch eigene Arbeit im Vereine mit anderen empfängt. Doch kann jedes Mit-

glied bei seinem Weggange über den Besuch, über seine Tätigkeit, seine Erfolge und Leistungen von der Seminar-Direktion ein Zeugnis erhalten. — f) Austritt aus dem Seminar. § 14. Der Austritt aus dem Seminar erfolgt, wie der Eintritt, durch persönliche Meldung beim Direktor. Von den Jena verlassenden Mitgliedern wird erwartet, daſs sie auch später mit dem Seminar in Verbindung bleiben, besonders auch Mitteilungen zum Nachtrag in die Seminarhefte liefern.

Mit dem Seminar ist eine pädagogische Bibliothek verbunden zur freien Benutzung der Seminarmitglieder. Sie ist folgendermaſsen geordnet:

Erste Gruppe: Pädagogik. 1. Grundlegende Wissenschaften. A I. Ethik. A II. Psychologie. A III. Religionsphilosophie. 2. Hilfswissenschaften. Somatologie. 3. Anhang. A IV. Philosophie. A V. Geschichtsphilosophie, Volkswirtschaftslehre, Statistik.

Zweite Gruppe: Systematische Pädagogik. Erster Abschnitt: Theoretische Pädagogik. B. Allgemeine Pädagogik. C. Allgemeine Didaktik. D. Spezielle Didaktik. D a) Umfassendes. D b) α) Religions-Unterricht. β) Religion. D c) α) Geschichts-Unterricht. β) Geschichte. D d) α) Zeichen-Unterricht. β) Zeichenschulen. γ) Kunstgeschichte. D e) α) Gesang-Unterricht. β) Gesang. D f) α) Unterricht in der deutschen Sprache. β) Deutsch. D g) α) Unterricht in fremden Sprachen. β) Fremde Sprache. D h) α) Geographischer Unterricht. β) Geographie. γ) Karten und Atlanten. D i) α) Naturkundlicher Unterricht. β) Naturwissenschaft. D k) α) Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre. β) Mathematik. D l) Schreib-Unterricht. D m) Turnen und Jugendspiele. D n) Handarbeit. D o) Jugendlektüre. E. Regierung und Zucht (Schulfeste, Schulprüfungen, Schulreisen). F. Diätetik und Heilpädagogik. Zweiter Abschnitt: Praktische Pädagogik. 1. Von den Formen der Erziehung. G. Hauserziehung. H. Anstaltserziehung. I. Schulerziehung. J I. Umfassendes. J II. Volks-Fortbildungsschule. J III. Mädchenschule. J IV. Realschule und höhere Bürgerschule. J V. Gymnasium. J VI. Hochschulen. 2. K. Schulverfassung. K I. Umfassendes. K II. Gesetzgebung. K III. Leitung. K IV. Lehrerbildung und Fortbildung des Lehrers. a) Lehrer an Volksschulen. b) Lehrer für höhere Schulen.

Dritte Gruppe: L. Historische Pädagogik. L I. Quellen (Klassiker). L II. Darstellungen über einzelne Orte, Anstalten und Personen. L III. Biographien. M. Sammelschriften. M I. Encyklopädien. M II. Zeitschriften. M III. Berichte. N. Varia. O. Bibliographie. P. Ausländische Literatur. P I. Englisch. P II. Französisch. P III. Latein und Italienisch. P IV. Neugriechisch. P V. Rumänisch. P. VI. Serbisch. P VII. Armenisch. (S. den gedruckten Bibliotheks-Katalog.)

2. Von den wöchentlichen Versammlungen des Seminars. a) Das Theoretikum. § 15. In dem Theoretikum, das in einem Hörsale der Universität abgehalten wird, kommen Referate und fachwissenschaftliche, zumeist methodische Fragen zur Besprechung auf Grund schriftlicher Arbeiten der Seminarmitglieder. Zuweilen wird auch ein pädagogischer Klassiker besprochen. Die Diskussion leitet der Direktor. Das Recht, sich an derselben zu beteiligen, haben alle Mitglieder des Seminars. — b) Das Praktikum. § 16. Das Praktikum besteht aus einer Probelektion in Gegenwart des Direktors und aller Seminarmitglieder, zu der die Praktikanten und zuweilen auch die Oberlehrer bestimmt werden. Es wird allwöchentlich mindestens ein Praktikum gehalten. Die Aufsicht in der Zwischenstunde vor dem Praktikum hat der betreffende Praktikant, der die Lehrprobe zu halten hat. § 17. Das Praktikum ist nicht mit einem Examen zu verwechseln, sondern es soll ein Bild von dem Unterricht der Praktikanten geben und muſs daher ganz in dem sonstigen Unterrichtsgang verlaufen. Die dem Unterricht zu Grunde liegende Präparation soll zur Einsicht aller Hörer während des Praktikums ausliegen. In ihr ist genau die Stelle zu bezeichnen, wo der Unterricht im Praktikum beginnt. § 18. Für jedes Praktikum bestimmt der ständige Oberlehrer einen Hauptrezensenten, der eine schriftliche Kritik auszuarbeiten und dieselbe am Tage vor der Konferenz an den Klassenlehrer und danach an den Direktor abzuliefern hat. Dieselbe kommt dann in der Konferenz zur Verlesung und Besprechung. Ein Entwurf für die Anlage

einer solchen Kritik mag in folgendem Schema gegeben werden:

Gesichtspunkte für die Beurteilung von Probelektionen.

A. Der Bericht gibt in kurzer und möglichst knapper Übersicht die Glieder der gehörten Lektion an, damit letztere wieder recht klar in das Bewußtsein tritt, da ja infolge der Zwischenzeit zwischen Praktikum und Kritikum die Vorstellungen von der Lektion an Klarheit und Deutlichkeit verloren haben.

B. Die Kritik.

I. Der Stoff:
- a) Welche Beiträge vermochte der dargebotene Stoff zur Bildung des vielseitigen Interesses zu geben?
- b) Inwieweit wurde der dargebotene Stoff dem Prinzip der Konzentration gerecht?
- c) War er sachlich richtig?
- d) Wie war die formelle Seite des Stoffs?

II. Lehrverfahren.

1. Das Ziel wird betrachtet
   - a) in seiner Beziehung zu bereits bekannten,
   - b) zu dem neuen Stoff,
   - c) bez. seiner sprachlichen Form.
2. Die apperzipierenden Vorstellungen werden erörtert bezüglich
   - a) der Klarheit,
   - b) der Gliederung,
   - c) des Umfangs,
   - d) der Zusammenfassung und Einprägung.
3. Darbietung.
   - a) Das Neue: Umfang, Abschnitte, Gliederung.
   - b) Die Totalauffassung.
   - c) Vertiefung.
   - d) Zusammenfassung zu einem Ganzen, Wiederholung und Einprägung.
4. Vergleichung.
   - a) Sind die herangezogenen Beispiele passend?
   - b) Zuviel oder zuwenig Beispiele?
   - c) War die Vergleichung sauber und genau?
5. Die begriffliche Zusammenfassung kommt zur Sprache
   - a) bez. der formellen Fixierung des neugewonnenen Begrifflichen der Reihen,
   - b) bez. der Einreihung desselben in ein System.
6. Bei der Anwendung fragen wir, ob
   - a) die Übung gründlich und umfangreich war,
   - b) die Hausaufgaben genau abgemessen waren.
7. Die Fragstellung.

III. 3. Die Manier des Lehrers. (Haltung, Blick, Lehrton, Angewohnheiten.)

IV. Maſsregeln der Regierung: Verwendung der Lehrmittel durch die Schüler; Ordnung in der Klasse; Sitz der Kinder.

V. Die Maſsregeln der Zucht: Strafen — Schonung bestehender Ordnungen und Einrichtungen.

VI. Der Erfolg der Lektion:
- a) für die Lehrer,
- b) für den Schüler.

§ 19. Der Rezension geht eine Selbstkritik voraus, in welcher der Praktikant seine eigene Auffassung über die von ihm in der Lehrprobe begangenen Fehler offen darzulegen hat, ohne mit dem Rezensenten oder dem betreffenden Oberlehrer darüber Rücksprache genommen zu haben. § 20. Ein ebenfalls von dem ständigen Oberlehrer zu bestimmender »Frageprotokollant« hat während des Praktikums über die Anzahl der an die einzelnen Schüler gerichteten und richtig, falsch oder gar nicht beantworteten Fragen, sowie der von den Schülern gegebenen Zusammenfassungen ein Verzeichnis anzulegen. Seine Notizen sind bei der Kritik zu verwenden. Kritik wie Selbstkritik werden in besondere Bücher eingetragen. — c) Die Konferenz. § 21. Die Konferenz wird wöchentlich einmal unter Leitung des Direktors oder in Ausnahmefällen des ständigen Oberlehrers abgehalten. Den Gegenstand der Besprechung bilden die Schulangelegenheiten im allgemeinen und besonders das wöchentliche Praktikum. Die Konferenz verläuft nach folgenden Kategorien: 1. Neuer Protokollant. 2. Altes Protokoll. 3. Präsenzliste. 4. Aufsicht in den Zwischenstunden. 5. Neue Praktika. 6. Hospizbuch. 7. Allgemeines. 8. Besprechung des Praktikums. a) Verlesung der Selbstkritik und Kritik.

b) Diskussion. Der ständige Oberlehrer verliest die Kategorien, damit darüber verhandelt oder das Nötige mitgeteilt werde. Am Schlufs der Konferenz findet zur Bestreitung der Kosten der Schulreise eine Sammlung regelmäfsiger Beiträge in den »Reisehut« statt. Der jedesmalige Protokollant hat die Pflicht, dieselbe vorzunehmen und die eingegangene Summe dem ständigen Oberlehrer für die Reisekasse zu übermitteln. § 22. Das Protokoll wird abwechselnd von einem der Mitglieder geführt (alphabetische Reihenfolge). Es soll nicht die Diskussion bis ins einzelnste wiedergeben, sondern die strittigen Punkte, Gründe für und wider und die Resultate, Mängel oder Versehen, die bei der Verlesung zur Sprache kommen, sind vom Protokollanten nachträglich zu verbessern. § 23. Den Hauptteil der Konferenz nimmt die Besprechung des Praktikums ein. Dieselbe wird eingeleitet durch Verlesen der Selbstkritik. Letztere soll den Praktikanten recht nachdrücklich darauf hinweisen, die Erklärung der vorgekommenen Fehler zunächst bei sich selbst zu suchen und die Aufwendung eines unnötigen Scharfsinns, die Fehler von sich abzuwälzen, die Schuld den Schülern oder sonstwem aufzubürden, zu vermeiden. Der Selbstkritik folgt die Rezension. Im Anschlufs an die einzelnen Teile derselben entspinnt sich die Diskussion. Hierfür wird von allen Mitgliedern des Seminars eine möglichst eingehende Vorbereitung erwartet. Eine rein sachliche Erörterung der strittigen Punkte wird natürlich vorausgesetzt. Persönliche Angriffe sind zu vermeiden.

II. Ordnung der Seminar-Übungsschule. 1. Vorschriften betr. die Regierung. Einleitung. Die Regierung umfafst alle Veranstaltungen, welche die Schule zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Ordnung als Vorbedingung für jede Art unterrichtlicher bezw. erziehlicher Einwirkung nötig hat. Ihr Ziel ist, die dazu gehörigen festen Gewohnheiten im Schulleben heranzubilden. Sie fordert daher vor allem auch von seiten des Lehrers strenges und pünktliches Festhalten an ihren Mafsregeln. 1. Ordnung vor Beginn des Unterrichts. § 1. Die Schulzeit beginnt im Sommerhalbjahr um 7, im Winterhalbjahr um 8 Uhr (für untere Klassen um 8 oder 9 Uhr). Die der ersten Unterrichtsstunde vorhergehende Andacht beginnt 5 Minuten, die übrigen Schulstunden 15 Minuten nach dem Schlage. § 2. Es ist Pflicht der mit Ämtern betrauten Schüler, dafür zu sorgen, dafs die zu verwendenden Lehrmittel, wie Lesebücher, Apparate für Naturkunde, Karten und Zeigestab, Tafeln und Stift usw. zur rechten Zeit und in rechtem Zustand zur Hand sind. Die Lehrer haben sich, wo es nötig ist, mit den Verwaltern der einzelnen Ämter in Verbindung zu setzen. Während des Unterrichts darf nicht nach den notwendigen Lehrmitteln geschickt werden. § 3. Bei Beginn jeder Schulstunde hat der Lehrer, solange sich keine feste Sitte gebildet hat, rasch von den Verwaltern der Ämter durch die Frage: »Ist alles in Ordnung?« Bericht abzufordern, auch zugleich selbst durch einen Blick Umschau zu halten. Es ist dies auch der Zeitpunkt, wo die Schüler in Bezug auf Versäumtes sich freiwillig zu melden haben. Die Kinder sind daran zu gewöhnen, dafs bei dem Kommando: »Setzt euch!« diejenigen, die Versäumnisse zu melden haben, stehen bleiben. Diese Meldungen sind kurz zu erledigen. Erfordern dieselben längere Auseinandersetzungen oder das Ausmafs von Strafen, so ist deren Wiederholung an den Schlufs des Unterrichts zu verweisen. § 4. Da der Unterricht nur dann gedeihlich wirken kann, wenn während desselben die gröfste Ordnung herrscht, so hat der Lehrer, nachdem die Kinder ihre Sitzplätze eingenommen haben, auch genau auf folgende Punkte zu achten: Die Kinder sollen anständig, aber ungezwungen auf ihren Plätzen sitzen. Die Augen sind auf den Lehrer gerichtet. Die Hände liegen ruhig auf der Bank. Ebenso müssen die Beine ruhig stehn. Bevor nicht auf das Kommando: »Fertig!« alles in Ordnung gebracht ist, darf der Unterricht nicht beginnen. — 2. Ordnung während und am Schlufs des Unterrichts. § 5. Die Schüler sind daran zu gewöhnen, dafs sie sich von selbst dazu melden, die häuslichen Aufgaben, sowie das Ziel der Stunde, soweit dies möglich, anzusagen. § 6. Während des Unterrichtes mufs stets dieselbe Ordnung, wie bei Beginn desselben, herrschen. Solange dies nicht geschieht, besonders solange das Fixieren fehlt, darf das unterrichtliche Reden des Lehrers weder

begonnen noch fortgesetzt werden, sondern es ist immer zunächst durch Blick, Wink, Aufklopfen oder durch Kommando, wie: »Augen!«, »Hierhersehen!« »Mich ansehen!« die nötige Ordnung zu schaffen. Besonders ist hierauf zu achten, wenn die Schüler nach der Natur des Unterrichts eine Zeitlang auf ein Lehrmittel oder eine Arbeit zu blicken hatten. § 7. Der Lehrer selbst hat während des Unterrichts einen festen Standort auf dem Tritt einzunehmen, von dem aus er alle Kinder übersehen kann. Er fixiere nicht etwa ausschliefslich den Gefragten, den Sprechenden. Er darf ohne dringende Not der Klasse oder auch einzelnen Schülern nicht den Rücken zuwenden. Er darf seinen Platz nur verlassen, wenn ein Schüler einer besonderen Hilfeleistung bedarf. Das Anfassen oder Zurechtrücken der Schüler ist nicht gestattet. Nur ausnahmsweise ist dem Lehrer das Sitzen erlaubt; bequemes Sitzen widerstreitet der Vorbildlichkeit, welche der Lehrer in allen Stücken zu wahren hat. § 8. Alle Fragen und Erläuterungen des Lehrers sind stets an die ganze Klasse zu richten. Die Kinder, welche die Frage zu beantworten wünschen, geben mit Erhebung der rechten Hand und nur mit dieser ein Zeichen. Erst dann ist für die Beantwortung der Frage ein einzelnes Kind zu bestimmen. Auch von jedem Schüler, der Belehrung wünscht, ist zu verlangen, dafs er die Hand hebt und sich geduldet, bis der Lehrer nach der Ursache fragt. Unruhe im Sitz und Antworten ohne Geheifs sind als Störungen des Unterrichts zurückzuweisen. § 9. Wird ein Kind vom Lehrer und zwar mit Namen aufgerufen, so erhebt es sich schnell und nimmt eine gerade Stellung ein, ohne den Kopf zu hängen oder sich aufzustützen. Gibt es eine Antwort, so spricht es frisch und laut. Das leise Sprechen infolge von Zaghaftigkeit ist durch möglichst häufigen Übergang zum gemeinsamen Sprechen zu überwinden. Danach überzeuge sich der Lehrer stets, ob die beabsichtigte Wirkung auch wirklich erreicht ist. Einem zu leise sprechenden Schüler sich zuzubeugen, heifst, ihn in seiner schlechten Gewohnheit unterstützen. § 10. Alle die gesamte Klasse betreffenden Anordnungen des Lehrers, wie: 1. Hervornehmen und Weglegen der Lehrbücher, Hefte, Stifte u. a. Schreibmittel; 2. Bankweises Austeilen und Einsammeln der Schreibhefte, Zeichenhefte, Lesebücher u. a. Lehrmittel; 3. Das Antreten beim Weggehen und ähnliches müssen, solange bis sich eine feste Sitte gebildet hat, auf bestimmtes, die Momente der Handlung durch Zählen vereinzelndes Kommando ausgeführt und, nachdem sich die Sitte gebildet, mufs sie fortwährend kontrolliert werden, wie jede Sitte. Solche Kommandi sind: »Bücher herauf!« »Schreibt!« »Federn weg!« »Bücher wenden!« »Bücher schliefsen!« »Hefte, Bücher austeilen!« »Hefte, Bücher zusammen!« »Steht auf!« »Fertig!« »Antreten!« »Geht!«. § 11. Die Schüler sind auf rechte Beschaffenheit und rechte Verwendung der Lehrmittel hinzuweisen. Insbesondere ist festzuhalten: 1. Alle Lehrbücher und Schreibhefte müssen mit Umschlägen und Schutzblättern und Löschblättern versehen sein. 2. Beim Lesen dürfen die Zeilen und Worte, solange diese noch gezeigt werden, ebenso auf der Landkarte und den Atlanten die Orte usw. nie mit dem Finger gezeigt werden, es mufs immer ein Stift oder ein Stäbchen benutzt werden. 3. Auf Wand- und Schiefertafeln darf nichts mit der Hand gelöscht, auch nicht aufs Nasse geschrieben werden (Abputzlappen). 4. Griffel und Federn dürfen nicht früher, als geschrieben wird, in die Hand genommen und müssen sogleich, nachdem geschrieben ist, wieder beiseite gelegt werden. § 12. Die Hospitanten haben sich während des Unterrichts aller Kundgebungen ihrer Meinung zu enthalten. Den Direktor und den Klassenlehrer ausgenommen, ist es jedem untersagt, in den Unterricht oder die Regierung einzugreifen, selbst für den Fall, dafs der Lehrer offenbare Fehler macht. Auch der Lehrer hat seinerseits mit niemand während seines Unterrichts zu verhandeln. § 13. Fortwährende Beobachtung alles hygienisch Wichtigen, wie Schutz gegen blendendes Sonnenlicht, Heizung u. a. ist notwendig. Das Hinausgehen während der Lehrstunde darf nur ausnahmsweise gestattet werden. § 14. Das Zeichen zum Stundenschlufs hat der Lehrer zu geben. Es ist nicht gestattet, den Unterricht über den Glockenschlag hinaus zu verlängern, auch nicht zum

nachträglichen Feststellen der Hausaufgaben oder zum Nachholen der etwa zu Anfang versämten Zeit. Derartiges darf ausnahmsweise nach Verabredung mit den Kindern am Schlufs der Früh- oder Nachmittagsstunden geschehen. — Die Schüler verlassen paarweise und still das Schulzimmer. § 15. Besonders ist am Schlufs des ganzen Unterrichts auf Ordnung zu halten. Unruhe oder gar vorzeitiges Zusammenpacken der Schulsachen ist augenblicklich zu bestrafen durch ernsten Verweis und dadurch, dafs das betr. Kind erst nach den anderen das Schulzimmer verlassen darf.

2. Vorschriften betr. die Zucht. Einleitung. Die Zucht hat dasselbe Ziel, wie der Unterricht, die Ausbildung eines sittlich-religiösen Charakters im Zögling. Doch sucht sie mit ihren Einrichtungen unmittelbar auf das Gemüt und den Willen zu wirken, während der Unterricht diesen Zweck unmittelbar durch Ausbildung des Gedankenkreises zu erreichen strebt. — § 16. Im Dienste der Zucht stehen folgende Einrichtungen: 1. Die Morgenandacht. Jeder Schultag beginnt mit einer gemeinsamen Andacht aller Klassen. Am Schlufs der Schule wird ein Gebet gesprochen. 2. Schulfeste und zwar: a) Kaisers und Grofsherzogs Geburtstag. b) Die Weihnachtsfeier. c) der Maigang. d) Entlassung der Konfirmanden. 3. Die Schulprüfungen, welche am Ende eines Schuljahres stattzufinden pflegen. Examinanden sind die Oberlehrer und Praktikanten, und zwar soll darauf hingearbeitet werden, dafs möglichst wenig gefragt, möglichst viel im Zusammenhange dargestellt wird. Die Merk- und Systemhefte der Schüler liegen während der Prüfung auf. Ein Praktikant pflegt alle Hefte der Klasse einer Durchsicht zu unterwerfen und seine Kritik mit den Vorschlägen zur Besserung der Konferenz vorzulegen, in welcher zugleich auch die Kritik der Prüfungen verlesen wird. Den Bericht über die einzelnen Prüfungsfächer übernehmen Praktikanten, welche mit den betr. Stoffen betraut sind. 4. Schulreisen. Vergl. hierzu E. Scholz, »Die Schulreise als organ. Glied im Plane d. Erziehungsschule«. Aus dem pädagog. Univ.-Sem. III. und V. Heft. 5. Die Schülerbibliothek. Die Bereicherung derselben sei den Praktikanten sehr ans Herz gelegt. 6. Ämter der Schüler. Zur Besorgung mancherlei Verrichtungen in Schule, Garten und Werkstatt werden einzelne Schüler bestimmt. Jedes Amt mufs als ein Ehrenamt angesehen werden. Insbesondere haben je 2 Schüler (Klassenordner), welche durch die Reihenfolge in der Klasse bei wöchentlichem Wechsel bestimmt werden, folgende Obliegenheiten: a) Tafel, Schwamm und Kreide in stand zu halten, b) Lehrertisch und -stuhl abzuputzen, c) die Fenster in der Zwischenstunde zu öffnen, d) das Datum auf ein in jeder Klasse hängendes Täfelchen sowie Unterrichtsfach und Aufgabe vor der Stunde zu schreiben, e) für reines Wasser in Krug und Becken zu sorgen, f) Tinte auf Verlangen in die Tintenfässer einzugiefsen. Ein Schüler wird ständig mit der Ordnung der Bücher, Hefte und anderer Lehrmittel im Klassenschrank, sowie mit dem Holen, Verteilen und Einsammeln derselben betraut. Mit dem Herbei- und Hinwegschaffen der Lehrmittel für einzelne Lehrfächer z. B. Karten, Lineale, Zirkel usw., sind auch einzelne Schüler für die Dauer eines Semesters zu bestimmen, wobei soweit möglich auf die Individualität der Schüler Rücksicht zu nehmen ist. Es ist darauf zu halten, dafs sich bei jeder einzelnen Verrichtung eine feste Sitte bildet. 7. Das Individualitätenbuch. Wie die Oberlehrer, so sollen auch die Praktikanten Verkehr mit den Eltern der Schüler anknüpfen und seelsorgerisch wirken. Es empfiehlt sich, dafs sie je einen Schüler genauer ins Auge fassen, beim Unterricht, in Garten- und Werkstattarbeit und auf dem Spielplatz beobachten, bei Spaziergängen und Reisen sich näher an ihn anschliefsen und durch herzliche Unterhaltung mit ihm auf seinen Gedankenkreis und seine Lebensverhältnisse eingehen. Geschieht das in der rechten Weise, so wird auch in dem Schüler nicht der Glaube erweckt, er werde ausgehorcht. Vielmehr wird das Herz des Schülers so gewonnen, dafs er sich freiwillig über alles, was seinen Sinn bewegt, ausspricht, gerne den Rat des Lehrers sucht und so der Verkehr beider in unmittelbaren Dienst der Charakterbildung tritt. Die gemachten Beobachtungen werden gesammelt, in ein für jede Klasse bestimmtes Buch eingetragen und, wenn

genügend Stoff vorhanden ist, zu einem Individualitätenbild verarbeitet und ins Individualitätenbuch eingetragen. Hierbei ist folgendes Schema festzuhalten: a) Häusliche Verhältnisse. b) Alter, Vorbildung. c) Äufsere Erscheinung (Körperbau, gesundheitlicher Zustand; Haltung und Blick, Ordnung in Kleidung und Schulsachen). d) Entwicklung nach der Seite des Intellekts. (Fähigkeiten, Teilnahme am Unterricht, häusliche Arbeiten, Lieblingsbeschäftigungen und Neigungen.) e) Äufserungen des Gefühlslebens (intellektuelle, moralische, ästhetische, religiöse Gefühle; Umgang mit Hausgenossen, Lehrern und Mitschülern). f) Vorschläge zur Abhilfe von Mängeln auf den Gebieten der Regierung, des Unterrichts, der Zucht. Besondere Sorgfalt bei Abfassung dieser Bilder ist dem inneren, kausalen Zusammenhange der gemachten Betrachtungen und Erfahrungen zu widmen. (Vergl. hierzu C. Schubert, »Elternfragen« usw. Aus d. päd. Univers.-Sem. Hft. V. S. 80 ff.)

3. Strafen. Einleitung. Alle Schulstrafen sind als Besserungsmafsregeln zu betrachten, und zwar wirken sie entweder mittelbar (durch Gewöhnung zur Ordnung) oder unmittelbar. Sie zerfallen in 2 Hauptgruppen: Strafen der Regierung und Strafen der Zucht. — 1. Strafen der Regierung: Die Strafen der Regierung haben den Zweck, die gestörte Ordnung beim Unterricht wiederherzustellen. Als anzustrebendes Ziel gilt daher, durch stete Gewöhnung die Anwendung von Strafen möglichst überflüssig zu machen. § 17. Im einzelnen ist folgendes zu beachten: Kinder, welche nach dem Eintritt des Lehrers in die Klasse kommen, haben ihren Standort an der Tür zu behalten, bis der Lehrer sie zu ihren Plätzen gehen heifst. Dieser darf hiermit nicht zu lange zögern, mufs aber zuvor über die Ursache des Zuspätkommens von dem Kinde Rechenschaft fordern. Die Strafe der Versäumnis ist, falls für den Schüler Nachteile im Unterricht entstehen sollten, Nachholen der versäumten Arbeit unter Aufsicht des Lehrers oder des Oberlehrers. Für die Beseitigung der Veranlassungen zu den Versäumnissen mufs oft besonders gesorgt werden, z. B. durch Rücksprache mit den Eltern. § 18. Die Regierungsmafsregeln zur Aufrechterhaltung der Ordnung während des Unterrichts zerfallen in allgemeine und besondere. Für gewöhnlich soll der Lehrer mit den allgemeinen durchkommen. Die allgemeinen sind in aufsteigender Linie: a) Innehalten im Unterricht, b) ein Klopfen oder ein Schlag auf den Tisch, c) ein allgemein gehaltener, warnender Zuruf an die ganze Klasse oder eine Bank, d) Tadel und Drohung ohne Nennen des Namens. Die besonderen sind: a) Scharfes Ansehen und Wink mit der Hand, b) Anruf, c) Androhung der Strafe mit Nennen des Namens, d) Heraustretenlassen, aus der Bank, zur Seite oder in den Hintergrund stellen lassen, wobei unbedingt auf gute Haltung zu sehen ist, e) persönliche Meldung bei dem betreffenden Oberlehrer oder f) bei dem ständigen Oberlehrer. § 19. Es ist stets auf das Durchlaufen der Strafen in aufsteigender Reihe zu achten. Keine Stufe darf übersprungen, aber auch nicht wiederholt werden. Wenn die Strafandrohung erfolgt ist, mufs im Wiederholungsfall auch die Strafe eintreten. Ausgeschlossen ist Bestrafung durch Ausweisung aus der Klasse zum Stehen vor der Tür, sowie (als Regierungsmafsregel) körperliche Züchtigung. § 20. Das Dableiben in einer besonderen Strafstunde ist unstatthaft. Versäumt der Schüler jedoch durch seine Schuld einen Teil des Unterrichts, so ist ebenso wie beim Zuspätkommen das Versäumte durch Nacharbeiten zu bestrafen. § 21. Wenn beim Unterricht mehrere dasselbe nicht leisten können, ist keine Freiheitstrafe statthaft, sondern es mufs sorgfältigere methodische Durcharbeitung des Stoffes eintreten, wie überhaupt der Lehrer die Gründe der Fehler stets zuerst bei sich selbst suchen soll (s. I. § 23). § 22. Auch bei Versäumnissen häuslicher Arbeiten mufs eine Steigerung der Strafen eintreten. Melden vor der nächsten Stunde mit der nachgeholten Arbeit, bezw. Aufsagen des Versäumten, Hinbringen der Arbeit zum Lehrer aufserhalb der Schulzeit, Nacharbeiten in der Schule unter persönlicher Aufsicht des Lehrers. § 23. Ebenso unpassend, wie das Ansetzen besonderer Strafstunden, ist gehäuftes Abschreiben bei schlechten schriftlichen Arbeiten, obwohl dem einzelnen falsch geschriebenen Worte oder Satze gegenüber das Richtige ganz angemessen durch zwei- oder dreimal

wiederholtes Abschreiben betont wird, wo es nicht durch Anknüpfen eines besonderen Grundes geschehen kann. § 24. Wenn der Schüler etwas, was zum Unterrichte nötig ist, mitzubringen vergessen hat, und es in der nächsten Stunde desselben Fachs gleichfalls gebraucht wird, so hat er dem Lehrer vor der nächsten Stunde zu zeigen, was er für die Stunde zur Hand haben mufs, und, falls die Vergeſslichkeit sich wiederholt, längere Zeit hindurch vor jeder Stunde. Zum Zwecke der Gewöhnung an diese Ordnung sowie zur steten Kontrolle, ob die Kinder auch ihre gedruckten Bücher in gehöriger Sauberkeit halten, nimmt der Klassenlehrer von Zeit zu Zeit eine Musterung der Bücher vor. Dabei ist auch darauf zu achten, dafs der Schüler nicht Bücher, vollgeschriebene Hefte usw. unnötigerweise zur Schule bringe. § 25. Wo Versäumnisse, Verstöfse gegen Ordnung und Gewohnheit auf festgesetzte Regeln und Einrichtungen zurückweisen, sind diese immer ausdrücklich in Erinnerung zu bringen. § 26. Ungehörige, unzeitige Fragen und Aeufserungen des Zweifels müssen ohne weitere Erörterung zurückgewiesen werden. Solche Fragen und Zweifel, welche die Kinder nicht zu ihrer Belehrung aufwerfen, sondern um dem Lehrer Verlegenheiten zu bereiten, verletzen die Autorität des Lehrers. Zuweilen kann man später im Unterricht oder Gespräch darauf zurückkommen, um die Verkehrtheit der Fragen, ihre Inkonsequenz nachzuweisen. — 2. Strafen der Zucht. Die zweite Gruppe der Strafen sind die Strafen der Zucht, durch welche unmittelbar auf das Gemüt der Kinder gewirkt werden soll. Auch hier gilt: Viel wichtiger als Verbessern von Fehlern, Überwachen von Verbotenem und Strafen sind positive Veranstaltungen zur Schärfung des sittlichen Urteils, zur Warnung, zur Ermunterung, z. B. in Form der freien Unterhaltung, in der wiederholten Durchsprechung von Geschehenem und sittlichen Gesichtspunkten, ferner Anregung zur Betätigung wertvoller Gesinnung, z. B. in Form des Dankes, des Mitgefühls, der Anhänglichkeit. § 27. Sind Vergehen vorgefallen, so ist zu beachten: Der Lehrer hat die Tatsachen ohne jede Art von Zwang ans Licht zu bringen, was aber keineswegs durch einmalige Untersuchung geschehen mufs, gegen welche sich der Knabe gar leicht durch rasches Leugnen zu verschliefsen sucht. Er hat sich zu hüten, durch künstliche Gruppierung des Geschehenen ein falsches Bild von dem Tatbestande zu entwerfen. Er darf gegen den Angeschuldigten durch frühere Vergehen oder begleitende Umstände sich nicht beeinflussen lassen. § 28. Die Strafe soll dem Vergehen entsprechen und kann sich steigern bis zu körperlicher Züchtigung, die jedoch nur ganz ausnahmsweise eintreten darf. Als besondere Verstärkung der Strafe ist die Verhandlung über das Vergehen vor der ganzen Klasse anzusehen. § 29. Im allgemeinen ist noch folgendes zu bemerken: Die Hauptregel für alle Strafen ist: Sie müssen konsequent gehandhabt werden. Sie müssen völlig leidenschaftslos gegeben werden mit dem nötigen sittlichen Ernst, doch darf auch nicht kaltes Disziplinieren an die Stelle liebevoller Behandlung treten. § 30. Die Strafe mufs den Schüler zur Erkenntnis seines Fehlers nötigen. Ebenso, wie bei dem zu bestrafenden Schüler, mufs bei den Mitschülern das Bewufstsein geweckt werden, dafs die Strafe mit Recht erfolgt.

Literatur: 1780. Trapp, Versuch einer Pädagogik. Berlin. (§ 95: »Von der Erziehung der künftigen Erzieher.«)

1795. Gedike, Ausführliche Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen. Gesammelte Schulschriften. II. Bd. Berlin.

1797. Wiedeburg, Verfassung und Methoden des phil.-päd. Instituts. Helmstedt.

1806. Pölitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates. Leipzig. 287 ff.

1807. Schwarz, Einrichtung des pädagogischen Seminars auf der Universität Heidelberg. Heidelberg.

1821. Herbart, Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg. (Abgedruckt bei Brzoska — Rein, Notwendigkeit pädagogischer Seminare. § 297 ff. Vergl. Herbarts Pädagogische Schriften, herausgegeben von Willmann II. S. 3 ff. u. 270; Barths Erziehungsschule, Leipzig 1882, Nr. 2 ff.)

1829. Klumpp, Die Gelehrtenschulen. Stuttgart.

1833. Körte, Leben und Studien F. A. Wolfs. 2 Bde. Essen.

1836. O. Schulz, Erinnerungen an Fr. Aug. Wolf. Berlin. — Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäfsige Einrichtung. Leipzig (neu herausgeg. von Rein 1887).

1839. Freese, Die pädagogische Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer. Stargard.

1841. Friedemann, Errichtung pädagogischer Seminare. Darmstädt. Gymn.-Zeit. Nr. 5 bis 7, 26.

1845. Thaulow, Notwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten und Geschichte meines Seminars. Berlin.

1849. Bormann, Protokolle der zur Beratung über Lehrerbildung auf Veranlassung Sr. Excellenz des Herrn Ministers v. Ladenberg vom 15. bis 26. Januar 1849 in Berlin versammelten Konferenz. Berlin.

1853. Mützell, Über Vorbereitung und Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts. Zeitschr. f. d. Gymn.-W., Suppl. 1853. Jahrg. VII.

1858. Bartholomäi, Das pädagogische Seminar zu Jena. — Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel.

1861. * * *, Über Leipzigs Volksschulen, ein Mahnruf an die Behörden usw. von einem städt. Lehrer. Leipzig. — Arnoldt, F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. 2 Bde. Braunschweig.

1862. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. Erlangen.

1863. Ziller, Lehrplan von Leipzigs Übungsschule für Studierende. Leipzig. (Vergl. Zillers Grundlegung, § 7, S. 190 ff.)

1864. Wittstock, Über die Gründung päd. Fakultäten an den Universitäten. Bleicherode.

1865. Roth, Gymnasialpädagogik. Stuttgart.

1869. Ziller, Thesen über das pädagogische Studium auf den Universitäten. (Abgedruckt in Brzoska-Rein, Notwendigkeit pädagogischer Seminare S. 314 aus Dörpfelds: Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen. Elberfeld. S. 128 ff.)

1870. Ziller, Vademecum für die Praktikanten des pädagogischen Seminars zu Leipzig. Leipzig.

1871. Wittstock, Das Probejahr. III. Jahrb. des Ver. f. wissensch. Pädagogik. Leipzig.

1872. Vogt, Die Wiener Enquete über pädagogische Universitätsseminare. IV. Jahrb. des Ver. f. wissensch. Pädagogik. Leipzig.

1873. Bäbler, Die Errichtung pädagogischer Seminare an Universitäten. Zürich.

1874. Statut und Studienordnung des Seminars für Lehrer an Mittelschulen (Gymnasium und Realschulen) an der kgl. ung. Universität zu Budapest. Budapest. — Lindner, Die pädagogische Hochschule (in Volksbildung und Schulwesen, herausgeg. von Prof. Dr. Alois Egger). Wien. — Auner, Einige Exkurse, betreffend die Notwendigkeit pädagogischer Studien für Gymnasiallehrer. Hermannstadt. — Ziller, Das Leipziger Seminarbuch. (2. Aufl. von Bergner. Dresden 1886.)

1876. * * *, Pädagogische Konferenz über die Vorbildung der Lehrer zum höheren Schulamt (gehalten am 28. Mai in Bonn). Bonn. — Rein, »Schablonenhafte Methodenreiterei in den Volksschullehrer-Seminarien«. Ein Protest gegen Prof. Dr. Jürgen Bona Meyer in Bonn. Evangel. Schulblatt Nov. — Andreä, Zur pädagogischen Kritik mit besonderer Rücksicht auf Bayern. München. — Beyer, Die praktische Ausbildung der Schulamts-Kandidaten für das Lehramt. Päd. Archiv von Krumme. Stettin. — Nohl, Pädagogische Seminarien auf Universitäten. Neuwied. — Erler, Seminar für das höhere Schulamt. Neue Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 417. — Stoy, Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. 24 Thesen. Allg. Schulzeit. (Abgedruckt in Bliedner, Stoy und das päd. Universitäts-Seminar zu Jena.)

1877. Schiller, Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. Eine akademische Antrittsrede. Gießen. — Dronke, Die Bildung der Lehrer usw. Päd. Archiv. 1. — Nötel, Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. Neues Jahrb. f. Phil. u. Päd. 232. — Alexi, Das höhere Unterrichtswesen in Preußen. Die inneren Widersprüche in der jetzigen Organisation derselben und deren Beseitigung durch das zu erwartende Unterrichtsgesetz. Gütersloh. — Noetel, Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 116, S. 233/248 und 281/295.

1878. Weilinger, Das pädagogische Seminar in Jena, seine Geschichte und Bedeutung. Jena.

1879. Schrader, Die Verfassung der höh. Schule. Berlin. 2. Aufl. (Ders., Päd. Seminare in der Encyklopädie von Schmid.)

1880. v. Muth, Das methodische Seminar. Ein Vorschlag zur Reform des praktisch-akademischen Studiums. Wien. — Wiget, Über Lorenz, das pädagogische Studium der Lehramts-Kandidaten. XII. Jahrb. des Ver. f. wissenschaftl. Päd.

1881. O. Willmann, Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. (Revue Internationale de l'enseignement. Paris. — Übers. in der Zeitschr. f. Gymnasialwesen. Berlin.) Päd. Korrespondenzblatt 1882, 2. — Hofmann, Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität. Dekanatsprogramm zum Wechsel des Rektorats der Universität Leipzig. Leipzig. — Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland, Pädag. Studien, 4. Heft. Dresden. — Waldeck, Grundzüge der wissenschaftlichen Pädagogik und die akademischen Seminare. Leipzig.

1882. Hampke, Aus meinem kleinen päd. Seminar. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. II, 12.

1883. Schiller, Die praktische Vorbildung zum höheren Lehramt. Erfahrungen und Vorschläge. Zeitschr. f. Gymnasialwesen, XXXVII, 577—604. Berlin. — Frick, Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungsfrage. Halle. — Wiedemann, Universität und Schule. Deutsche Revue, Märzheft. — Perthes, Pädagogische Prüfung und pädagogische Akademien, zwei dringende Bedürfnisse unseres höheren Schulwesens. Zeitschr. f. Gymnasialwesen, XXXVII, 20—28. — Vogt, Die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitäts-Seminar, XV. Jahrb. des Ver. f. wissensch. Päd. Leipzig.

1884. Vogt, Das pädagogische Universitäts-Seminar in seinem Verhältnis zu den in Preufsen und Österreich bestehenden gesetzlichen Vorschriften über die Bildung der Lehrer an höh. Schulen. (Sep.-Abdr. aus dem XV. Jahrb. des Ver. f. wissensch. Päd.) Leipzig. — Israel, Die pädagogischen Bestrebungen Erhard Weigels (1653—1699 Professor der Mathematik zu Jena), ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Zustände im 17. Jahrhundert. Zschoppau. — Hampke, Über die praktische Vorbildung für das höhere Lehramt. Verhandlg. der 38. Philologenversammlung zu Giefsen.

1885. O. W. Beyer, Für akademisch-pädagogische Seminarien. Barths Erziehungsschule. S. 49 ff. — Hampke, Thesen über Lehrerbildung. Verhandlg. der 38. Philologenversammlung in Giefsen.

1886. Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz und Preufsens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Gr. (S. 175 ff.) Berlin, Strafsburg. — Bliedner, K. v. Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar. Leipzig. Frick, Zur Frage der pädagogischen Seminare, Lehrpr. u. Lehrgänge. Halle.

1887. Steinmeyer, Zur Lehrerbildungsfrage. Progr. des Realgymnasiums zu Aschersleben.

1888. Witte, Pädagogische Professuren an Universitäten und Universitäts-Seminare. Gegenwart Nr. 6, 7. — Falch, Gedanken über eine Reform unseres Gymnasialwesens. Würzburg. — Fischer, Das königl. päd. Seminar in Berlin 1787—1887. Zeitschr. f. Gymnasialwesen. XLII.

1889. Schiller, Die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. National-Zeitg., 19. u. 20. Nov. — Vofs, Die pädagogische Vorbildung zum höh. Lehramt in Preufsen und Sachsen. Ein Reisebericht. Halle. — Meier, Thesen zur Lehrerbildungsfrage. Frick-Meier, Lehrpr. u. Lehrg. Heft XX. — Zange, Die Ausbildung der Kandidaten an Gymnasial-Seminarien. Frick-Meier, Lehrpr. und Lehrg. Heft XX. — Grofsh. Hess. Minist., Satzungen der pädagogischen Seminarien für höhere Lehranstalten im Grofsherzogtum Hessen. Frick-Meier, Lehrpr. u. Lehrg. Heft XX. — Waldeck, Zur Frage der Probanden-Ausbildung. Progr. Corbach. — Rein, Über pädagog. Universitäts-Seminare. Neue deutsche Schule von Göring, I. 4. u. 5. Heft. — Vogt, Gesuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik an den preufs. Kultusminister v. Gofsler um Errichtung von pädagogischen Unterrichts-Seminaren und pädagogischen Lehrkanzeln. XXI. Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik. Leipzig. — Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 1. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

1890. Jürgen Bona Meyer, Praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands u. Westfalens. — Rein, Einige Betrachtungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objektiv gültigen Unterrichtsmethode. Frick u. Meier, Lehrpr. u. Lehrg. Heft XXII. — Ders., Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 2. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ders., Die Ausbildung für das Lehramt an den höheren Schulen. Grenzboten I, 8. Heft, S. 360 ff. — Zange, Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. Frick u. Meier, Sammlung päd. Abhandlungen. Halle. — (v. Gofsler), Denkschrift, betr. die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höh. Schulen (abgedruckt in Frick u. Meyer, Heft XXIII). — Sallwürk, Das Staatsseminar für Pädagogik. Meyers päd. Zeit- und Streitfragen, 13. Heft. Gotha. — Grumme, Wie ist die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamts am zweckmäfsigsten zu gestalten? (Referat zur Direktorenversammlung der Provinz Sachsen.) Gera. — Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Geschichte und Erfahrung. Leipzig. — Meier, Wie ist die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamts am zweckmäfsigsten zu gestalten? Frick-Meier, Lehrpr. u. Lehrg., Heft XXIV. — Killmann, Die Direktorenversammlungen des Königreichs Preufsen von 1860—1889. (S. 43 bis 65: Lehrervorbildung, Probejahr usw.) Berlin.

1891. (Weimar. Minist.), Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. Weimar. — Markhauser, Gründe für die Notwendigkeit einer pädagogisch-didaktischen Vorbildung der Lehramtskandidaten. Referat der Sitzung des obersten Schutrates, vergl. Münchener Neueste Nachrichten vom 15./16. Januar 1891. — (Preufs. Minister des Kultus und öffentl. Unterrichts), Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin. S. 599—616. — Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 3. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Stuttgart. XII. Vorlesung: Lehrerbildung und Lehrerstellung.

1892. Hutt, Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. Wissenschaftliche Beigabe zum Programm des Realgymnasiums zu Bernburg. Progr. Nr. 676. Bernburg. — Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitäts-Seminare. Verhandlungen der 41. Philologenversammlung. Leipzig. — Loos, Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts in Österreich und Deutschland nach ihren hauptsächlichsten konkreten Gestaltungen. Zeitschrift f. österr. Gymnasien. Wien. — Muff, Unser zweites Seminarjahr. Zeitschrift für das Gymnasialwesen von Kern u. Müller. 46. Jahrg. Berlin. — Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 4. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Höfler, Die philosophischen Grundlagen der pädag. Vorbildung usw. Wien.

1893. Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitäts-Seminare. Päd. Studien von Rein, 2. Heft. Dresden. — Münch, Neue pädagogische Beiträge. Berlin. — Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 5. Heft. Langensalza, Hermann Beyer

& Söhne (Beyer & Mann). — Collard, La pédagogie à Gießen. Louvain.
1894. Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 6. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
1895. Dr. O. W. Beyer, Zur Errichtung päd. Lehrstühle an unsern Universitäten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Adamek, Die päd. Vorbildung für das Lehramt an der Mittelschule. Graz. — Skworzow, Zur Frage über die Vorbildung von Gymnasiallehrern. Berlin. (Zeitschrift für das Gmnasialwesen, XXV. Jahrg.)
1896. Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar. 7. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Dr. W. Fries, Die Vorbildung der Lehrer für das Lehramt. München.
1897. Dr. D. Schrader, Über die Gründung päd. Lehrstühle usw. 53. Heft der Lehrproben und Lehrgänge. Halle. — Dr. Fr. Paulsen, Geschichte des gel. Unterrichts. 2. Aufl. 2 Bde. Leipzig. — Rein, Zur Frage der Ausbildung von Erziehern für das höhere Lehramt. Zeitschrift für Philos. u. Päd. 4. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
1898. Münch, Zur Einführung in die Aufgaben des höheren Lehramts. Lehrproben usw. Heft 54. Halle. — Glück, Das Pädagogische Universitäts-Seminar zu Jena. Die Volksschule. Stuttgart.
1899 bis jetzt. Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 8.—12. Heft. Fries-Menge, Lehrpr. u. Lehrg. Halle a. S. — Münch, Geist des Lehramts. Berlin 1903. — Zeitschrift für das österr. Volksschulwesen. 1905 u. 1906. Wien. — Schul- und Kirchenbote. Kronstadt 1907. — Münch, Die Pädagogik und das Päd. Studium. Neue Jahrb. Leipzig. XVI. Bd. — X. Wetterwald, Päd. Universitäts-Seminar. Zürich 1900. — O. Willmann, Das Prager Päd. Universitäts-Seminar. Freiburg i. B. 1901.

Jena. W. Rein.

Palmer

1. Biographisches. 2. Charakteristisches. 3. Pädagogische Anschauungen. 4. Schriften.

1. Biographisches (in Anlehnung an den Artikel »Palmer« von Josef Knapp in der protestantisch-theologischen Real-Encyklopädie von Herzog). Christian David Friedrich Palmer wurde am 27. Januar 1811 als einziges Kind eines Mädchenschullehrers in dem württembergischen Städtchen Winnenden geboren. Seine Mutter, die Tochter eines durch musikalische Leistungen ausgezeichneten Lehrers, wird als eine tief religiöse Frau geschildert. Der Großvater mütterlicherseits übte bereits auf den noch in zartem Alter stehenden Enkel als Musiklehrer einen so bedeutenden Einfluß, daß derselbe nicht allein zum künftigen hervorragenden Vertreter der praktischen Theologie und der wissenschaftlichen wie praktischen Pädagogik, sondern auch zu einem ausgezeichneten Musiker heranwuchs. Zu dem Klavierspiel traten Übungen auf der Orgel, dem Cello und der Flöte, zu der Fertigkeit in Handhabung der Instrumente eigene Kompositionen, namentlich im Bereiche geistlicher Musik. Psalmen und prophetische Stücke des alten Testaments lieferten ihm Motive zu Kantaten und anderen musikalischen Schöpfungen. Und wo auch der Jüngling und Mann erst als Schüler und Student, dann als Prediger und Lehrer beruflich wirken mochte: überall hin begleitete ihn seine warme Liebe zur Tonkunst, und nirgends unterließ er es, seine musikalischen Kenntnisse, Talente und Fertigkeiten in den Dienst, sei es der Hebung und Verschönerung des Gottesdienstes oder der Veredelung privater wie öffentlicher geselliger Vergnügungen zu stellen. Schon den angehenden Jüngling finden wir im niederen evangelischen Seminar als Dirigenten einer kleinen Knabenkapelle, und während seiner geistlichen Amtsführung u. a. in Marbach und dann besonders in Tübingen steht er mit Musikern wie Silcher im Mittelpunkte einer emsigen Pflege musikalischer Bestrebungen. Vielleicht ist diese Seite in Palmers Leistungen und Verdiensten besonders um die Förderung des Kultus durch musikalische Elemente noch bei weitem nicht genügend gewürdigt worden.

Nachdem der Knabe den ersten Elementarunterricht beim Vater genossen, besuchte er mit dem sechsten Lebensjahre die einklassige lateinische Schule seines Heimatortes. Im Jahre 1824 trat er in das niedere evangelisch-theologische Seminar in Schönthal, also in eine jener wohlbekannten württembergischen Vorbereitungsanstalten zur Universität. Mochten auch die Leistungen in den wissenschaftlichen Fächern nur mittelmäßige sein, so zeichnete sich der junge Scholar desto mehr durch seine Gemütseigenschaften, durch allgemeines Wohlverhalten, durch Frömmigkeit, Verträglichkeit, Milde, pünktlichen Gehorsam, Wohlgesinntheit, innere Harmonie, im übrigen, wie schon berichtet, durch musikalische Leistungen aus.

Von Schönthal aus bezog Palmer im Herbst 1828 die Landesuniversität Tübingen, um sich hier während eines fünfjährigen Aufenthaltes in dem evangelischen Stift zunächst den allgemeinen Studien der Philologie, Historie und Philosophie, vom vierten Semester ab dem besonderen Studium der Theologie zu widmen. Im Hinblick auf die aufserordentlichen Erfolge, die Palmer als Stiftler, dann als Repetent und des weiteren als praktischer Geistlicher, Lehrer, theologischer und pädagogischer Dozent, nicht minder aber als ungemein fruchtbarer Schriftsteller erzielte, sind wir berechtigt, ihn in die Reihe der vorzüglichsten Schüler der altberühmten Alma mater in Tübingen zu stellen. Nächst dem Supranaturalisten Steudel übte Schmid als Ethiker auf Palmer einen hervorragenden Einflufs; doch vertiefte sich Palmer zugleich in die Schleiermacherschen Werke, wie dies u. a. die zahlreichen Citate in seinen Schriften bezeugen. Daneben fand Palmer Mufse, für die Gründung und rege Betätigung einer akademischen Liedertafel in Gemeinschaft mit Silcher zu wirken. Mit einem glänzenden Examen beschlofs Palmer 1833 seine akademischen Studien. Die Wirksamkeit eines praktischen Theologen begann er als Vikar auf dem Lande, er begnügte sich in dieser Stellung nicht mit Ausübung der pflichtmäfsigen Amtstätigkeit; der von ihm gepflegte Kirchengesangverein gab regelmäfsige Konzerte zum besten und veranstaltete jährliche Gesangfeste. Seine gediegene wissenschaftliche Bildung verschaffte Palmer im Jahre 1836 die Würde eines Repetenten im Tübinger Stifte; es dürfte als Beweis für die Vielseitigkeit seiner Kenntnisse gelten, dafs er mit einer mathematischen Repetition debütierte. Mit der Leitung eines Examinatoriums über Dogmatik und Moral verband sich fleifsiges Predigen. Die Stelle eines Assistenten des Predigerinstituts sowie die Verwesung des zweiten Tübinger Diakonats bot reiche Gelegenheit, den »furor praedicandi« zu befriedigen. Mitten in diese praktische Wirksamkeit fallen auch schon verschiedene literarische Arbeiten, wie u. a. kritische Beleuchtungen theologischer Werke (s. die Anzeige von Rothes »Anfänge der christlichen Kirche«. — Eine selbständige Schrift hatte »Die Kirche« zum Gegenstand). Noch einmal verliefs Palmer Tübingen, um — 1839 — das Diakonat in Marbach zu übernehmen. Palmer wirkte hier ungemein erfolgreich als Prediger, Seelsorger, Religionslehrer, Katechet, Mitarbeiter an gelehrten Zeitschriften, Verfasser selbständiger Arbeiten, Förderer des Kirchengesangs. Hier begann er für Völters Süddeutschen Schulboten eine Reihe trefflicher, teils historisch-pädagogischer, teils allgemein theoretischer Beiträge zu liefern; hier verfafste er die Broschüre »An Freunde und Feinde des Pietismus«, eine Zugabe zu Märklins »Darstellung und Kritik des modernen Pietismus«. Die hier verfafsten Kritiken verbreiteten sich u. a. über Haltung und Tendenz der Jugendschriften. Wie lebhaft und dauernd Palmer die kultischen Fragen beschäftigten, sehen wir an seinem Eingreifen in die Bemühungen um Herstellung eines Gesang- und Choralbuchs; er lieferte Beiträge in das Calwer Schulgesangbuch und besorgte die Herausgabe einer verbesserten Liturgie. Nicht minder ist er an der »Geschichte der Predigt in Monographien« beteiligt. Dazu tritt die Herausgabe von »evangelischen Kasualreden und der »evangelischen Homiletik«. So verbreitet sich sein Ruf weit über die Grenzen seines engeren Heimatlandes. Man beruft ihn nach Zürich für Dogmatik und Kirchengeschichte, wie später nach Dresden als Oberhofprediger und nach Halle als Professor der praktischen Theologie. Doch gehört es zu den charakteristischen Zügen Palmers, dafs die Aussicht weder auf hohe theologische Würden, noch auf wesentliche Verbesserung seiner Einnahmen ihn zu verlocken und seinem Württemberger Lande untreu zu machen im stande ist. Solche Treue und Beharrlichkeit in so bescheidenen heimatlichen Stellungen konnte auch seitens seiner Regierung nicht unbelohnt bleiben. (Palmer erhielt u. a. eine Ordensauszeichnung.) Im Jahre 1843 überträgt man Palmer das selbständige zweite Diakonat in Tübingen, dazu 1846 den besonderen Lehrauftrag akademischer Vorlesungen über Pädagogik und Volksschulwesen. Zum ersten Geistlichen in Tübingen wie zum Dekan der Diözese ernennt man ihn 1851. Bereits 1844 war die »evangelische Katechetik« erschienen, in der Palmer den Religionsunterricht eingehend beleuchtete, sowie die katechetische

Lehrform untersuchte. 1852 erhielt Palmer die Professur der Moral und praktischen Theologie. Auch zierte die Würde eines »Doktors der Theologie« den unermüdlich tätigen Dozenten und Prediger. Zu den spezifisch theologischen Vorlesungen fügte Palmer solche über die Geschichte der kirchlichen Musik sowie Vorträge über Religion, Christentum und Kirche für Studierende aller Fakultäten. Als Leiter von katechetischen wie homiletischen Übungen war er in liebevoller und feinsinniger Weise tätig; man möchte ihn nach dieser Seite mit Richardt Rothe vergleichen. Sein vielseitiges pädagogisches Interesse offenbart sich u. a. in der Mitarbeiterschaft bei der Lesebuchkommission — für die Volksschule. Das Rektorat der Universität führte er 1857/58. Andere Auszeichnungen waren die Wahl in die Landessynode (1869) sowie die zum Landtagsabgeordneten (1870). Die schriftstellerischen Erfolge zeigten sich in den sich wiederholenden Auflagen der Homiletik und Katechetik, der evangelischen Pädagogik, der evangelischen Kasualreden usw. Predigtsammlungen liefs Palmer 1857 und 1874 erscheinen. Daneben stehen »Vermischte Vorträge: Geistliches und Weltliches für gebildete Leser«. Man staunt über Palmers vielseitige Tätigkeit und Arbeitskraft, wenn man denselben nicht allein als Verfasser gröfserer wissenschaftlicher Werke, sondern auch als Mitherausgeber der Jahrbücher für deutsche Theologie — seit 1856, als hervorragenden Mitarbeiter an Schmids Encyklopädie des Unterrichts- und Erziehungswesens, an der Real-Encyklopädie für protestantische Theologie und Kirche, am Schwäbischen Merkur, an der Augsburger Allgemeinen Zeitung, an verschiedenen pädagogischen Zeitschriften, wie den von Burk und Pfister edierten Blättern aus Süddeutschland, der Darmstädter Allgemeinen Schulzeitung, dem Brandenburger Provinzialschulblatt, dem Süddeutschen Schulboten (s. o.) kennen lernt und im übrigen seine Schriften musikalisch-kritisch-literarischen wie erbaulichen Inhalts ins Auge fafst. Der in lebendiger Frömmigkeit sein gesamtes Wirken und Leben vollbringende Mann ward 1875 von seinem Herrn und Meister abberufen und unter allgemeinster ehrender Teilnahme zur letzten Ruhestätte geleitet. Die Wahrnehmung vielfacher, von dem friedliebenden Manne doppelt schmerzlich empfundener kleinlicher Streitigkeiten auf dem Gebiete von Kirche und Religion verbitterte ihm das Dasein so sehr, dafs er öfters sich dahin äufserte, nur die Fürsorge für die Seinen lasse ihm noch eine längere Lebensfrist erwünscht erscheinen.

2. und 3. **Charakteristisches der Persönlichkeit und pädagogische Anschauungen.** Aus den vorstehenden biographischen Mitteilungen ergibt sich, dafs Palmer vor allem ein tief religiöses Gemüt war, dafs seine Frömmigkeit zwar in den gegebenen göttlichen Offenbarungen des Schriftwortes wurzelte und sich mit den Bekenntnissen der evangelischen Kirche verbunden wissen wollte, dafs sie indessen nichts mit kopfhängerischer Askese, mit Weltflucht, ebensowenig mit starrem rechthaberischem Dogmatismus zu tun hatte. Sie hatte mit dem pantheistischen Standpunkte das alles auf Gott beziehende und von Gott ableitende Denken und Fühlen gemein, sowie sie andrerseits sich ganz besonders in sittlichem Wollen und Handeln erweisen sollte. Für Palmer gibt es weder eine wahre lebensvolle Sittlichkeit ohne religiöse Grundlage, noch eine Frömmigkeit ohne Tugend. Nur darin erblicken wir eine Einseitigkeit in Palmers religiösen Anschauungen, dafs er mit heftigen Ausfällen sich gegen verdienstvolle Pädagogen wendet, sofern diese die Religion und insbesondere das Christentum nicht lediglich in der Kirche und deren Glaubenssätzen, als in ihrer alleinigen wahren Heimatstätte und Offenbarung erblicken möchten. Die herben Urteile über Diesterweg, die vielfachen kritischen Auseinandersetzungen mit Pestalozzi und den Philanthropen, geschweige denn mit Rousseau oder selbst mit Dinter erklären sich aus deren Abkehr von einem spezifisch kirchlich-konfessionellen Standpunkte. Obwohl Palmer in zahlreichen Citaten Rich. Rothes ethische Ideen anführt, ist des letzteren Anschauung von Kirche und Christentum doch die ungleich weitere und freiere. Wohl hat sich Palmer namentlich in seinen späteren Jahren von allem unduldsamen kleinmeisterlichen Dogmatismus abgestofsen gefühlt und die evangelischen Brüder zu einmütigem Zusammenstehen wider Ultramontanismus und Ma-

terialismus als die in erster Linie zu überwindenden Feinde der evangelischen Kirche aufgefordert, wohl erklärt er sich frei von den ungesunden Auswüchsen des Pietismus, wie von allem apokalyptisch-mystischen Wesen, dennoch vermag er den theologischen Eiferer nicht ganz zu verleugnen. Palmers theologisch-religiöser Standpunkt erinnert mit seinem alles im Lichte eines stets lebendigen Gottesbewufstseins aufnehmenden Fühlen an Schleiermacher, mit seinem philosophischen Zurechtlegen des biblisch-dogmatischen Inhalts an Hegel, mit dem entschiedenen Eintreten für die Kirche und deren schriftliche Urkunden an die Rechtgläubigen, mit dem Streben nach reicher Ausgestaltung des Gottesdienstes namentlich durch geistliche Musik und angemessene Liturgie an Luther.

Palmers lebendige Religiosität erkennen wir vornehmlich in der Charakterstärke der Sittlichkeit. Wir empfangen aus Palmers Lebensgang den Eindruck eines in sich gefestigten Charakters, der da weifs, was er will und das Gewollte mit eiserner Konsequenz durchführt. Dahin dürfen wir schon die Selbständigkeit in seinem Denken und Urteilen über die verschiedenen wissenschaftlichen wie Lebensprobleme rechnen, dahin das Beharren auf gewissen Grundsätzen, die u. a. im Unterricht fest gehalten werden sollen, dahin die sich gleich bleibende Haltung gegenüber gewissen Persönlichkeiten.

Für die Selbständigkeit und den weiten geistigen Blick Palmers zeugt die völlige Unbefangenheit und Objektivität, mit der er sich in die verschiedensten fremden Standpunkte vertieft, ohne zum blinden Anhänger des einen, zum engherzigen Verächter und Gegner des anderen zu werden. Die schöne Freiheit des Geistes, die Aufgelegtheit, ohne jedes günstige oder ungünstige Vorurteil andere über die ihn beschäftigenden Fragen zu hören und zu prüfen, die wir oben im Urteil Palmers über gewisse religiöse Standpunkte in etwas vermifsten, legt derselbe auf dem Gebiete wissenschaftlicher Forschung und so auch in seiner evangelischen Pädagogik in vollem Mafse an den Tag. Davon zeugt folgende Bemerkung aus der Vorrede zur 4. Auflage seiner Pädagogik: »Ich glaube, es gehört wesentlich zur pädagogischen Bildung junger Theologen und Schulmänner, dafs sie in den Kreis derer eingeführt werden, die vor und neben uns auf demselben Gebiete tätig gewesen sind. Mir selber ist es Bedürfnis, mich mit diesen in solchen Verkehr zu setzen, und ich achte, es sei sowohl der Wissenschaft würdiger, als auch christlicher, der Wahrheit — spreche sie aus, wer da will — nach allen Seiten offen zu sein und selbst dem Gegner, sofern er ein Ehrenmann ist, eine Antwort zu gönnen, als — wie es dermalen auch unter den theologischen Stuhlrichtern manchem beliebt — alles, was nicht dem höchsteigenen Geschmack huldigt, einfach totzuschweigen.« Die letztere Bemerkung bahnt uns den Weg zu einer Charakteristik von Palmers pädagogischen Anschauungen, wie uns dieselben hauptsächlich in der evangelischen Pädagogik und Katechetik entgegentreten. Die Frage nach der pädagogischen Praxis ist in dem biographischen Abrifs beantwortet. Dafs er seine Hauptwerke, die Katechetik, Homiletik, wie insbesondere die Pädagogik mit dem Prädikat »evangelisch« belegt, begründet er in folgenden Worten: »Weil der Kampf wider das christliche und kirchliche Lebensprinzip in der pädagogischen Literatur fortdauert, ist es Pflicht, mit allen Kräften darauf hinzuarbeiten, dafs die einfachen evangelischen Grundlehren und Grundbegriffe immer wieder aus allem pädagogischen Gerede und Geschreibe in ihrer siegenden Wahrheit hervortreten — — ich möchte insbesondere tatsächlich zeigen, dafs die evangelische Pädagogik, ob sie gleich, statt neue Methoden zu ersinnen, auf die alte einfache Erziehungslehre des Evangeliums zurückgeht, darum doch nicht eine Sammlung erbaulicher Phrasen oder eine pädagogische Predigt sei, sondern einesteils mit festem klarem Blick in das wirkliche Leben mit seinen Einzelheiten und Tatsachen eingehe, andernteils allem, was irgend bis jetzt das pädagogische Denken, die Wissenschaft und Erfahrung im Erzieherberufe zu Tage gefördert, eine gewissenhafte Aufmerksamkeit schenke und es treulich zu Rate ziehe, sich auch selbst befleifsige, den Forderungen wissenschaftlicher Auffassung und Darstellung zu genügen. Mit dem »evangelische Pädagogik« soll der biblische wie kirchlich-konfessionelle Standpunkt des Verfassers

angezeigt werden. Dies genügt, damit das Buch vor dem Forum jener Humanitarier verdammt werde, die hoch über Bibel, Kirche und Konfession zu stehen sich rühmen.« Wir dürfen hieraus entnehmen, dafs Palmer apologetisch für ein spezifisch christlich-religiöses bezw. kirchliches Grundprinzip der Pädagogik eintreten und polemisch sich gegen die seinerzeit zu Tage tretende aufklärerische Richtung hervorragender Schulmänner, wie Diesterweg, wenden wollte. Es war der Ruf nach Emanzipation der Schule von der Kirche in immer weitere Kreise gedrungen; auf den allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen insbesondere, sodann in den Landtagen und in der pädagogischen Fachpresse — so namentlich in den von Diesterweg redigierten Rheinischen Blättern — kam die Forderung nach Beseitigung der geistlichen Schulinspektion, nach der durchgängigen Einrichtung von Simultanschulen, nach Verminderung religiöser Memorierstoffe in der Volksschule und besonders im Lehrerseminar, nach einer rationellen, besonders auf sittliche Bildung ausgehenden religiösen Belehrung, nach Ersetzung von Theologen als Seminardirektoren durch tüchtige Schulmänner nicht mehr von der Tagesordnung. Man bekämpfte einen spezifisch konfessionell gerichteten Religionsunterricht, wie er sich streng an den Katechismus anlehnte und verlangte statt dessen eine die allgemeineren religiösen Glaubenssätze nebst der Sittenlehre zum Mittelpunkt nehmende christliche Lehre, an der die Kinder nicht nur aller christlichen kirchlichen Gemeinschaften, sondern wohl auch israelitische teilnehmen könnten. Die Verminderung des religiösen Lehrstoffes sollte den Realien als Lehrgegenständen zu gute kommen; an die Stelle der Kirchenschule sollte die Staatsschule als Repräsentantin einer allseitigen Volksbildung treten. Diese und die ihnen sich anschliefsenden Bestrebungen wurden dahin ausgelegt, dafs man die Schule überhaupt nicht nur entkirchlichen, sondern selbst entchristlichen und völlig religionslos machen wolle. Kein Wunder, dafs namentlich in Preufsen unter dem ausdrücklichen Einflufs König Friedrich Wilhelms IV. eine äufserst energische Reaktion seitens der Kultusbehörde in der vielgenannten und geschmähten Raumerschen Regulativpädagogik hervortrat. Auch Palmers württembergische Heimat war und blieb bis heute trotz der von Tübingen ausgehenden kritisch-theologischen Richtung eine Hochburg einer streng konfessionell-kirchlichen Volksschulpädagogik. Innerhalb derselben begegnet uns der Verfasser der evangelischen Pädagogik und Katechetik. Gleichwohl ist Palmer weit davon entfernt, etwa einen völlig unvermittelt auftretenden kirchlich-konfessionellen Standpunkt in seinen pädagogischen Grundsätzen einzunehmen. Zwar soll das Hauptziel für alles erziehlich-unterrichtliche Wirken die Entfaltung einer christlichen Persönlichkeit im Zögling sein, zwar soll sich das ethisch-psychologische oder anthropologische Prinzip der Pädagogik an die biblischen Lehren anschliefsen, zwar soll das eine Hauptgebiet alles Volksschulunterrichts der Religionsunterricht bilden und die Schule als der Kirche eingegliedert gelten, gleichwohl wird Palmer in seinen pädagogischen Forderungen allen Hauptbildungsfaktoren, wie den wissenschaftlichen und ästhetischen, gerecht; neben dem religiösen soll auch der wissende, erkennende, sowie der am Schönen sich erfreuende und dasselbe hervorbringende, nicht minder der die zahlreichen Bedürfnisse des irdischen Daseins mit Hilfe der Technik befriedigende Mensch herangebildet werden. In seinen psychologisch-didaktischen Darlegungen entfernt sich Palmer kaum von den in Lehrerkreisen weithin herrschenden Anschauungen; auch soll nur der pädagogisch wohl vorgebildete Geistliche den Anspruch auf Mitleitung sowie auf unmittelbare Mitarbeit in der Schule haben. Es kann nach Palmer keine Rede davon sein, etwa allen Unterrichtsfächern eine religiöse Färbung verleihen zu sollen; jedes Hauptfach hat seine besondere Geltung zu behaupten und wird nur in diesem Falle auch zu seinem Rechte kommen.

Demnach dürfen wir Palmer zu den gemäfsigten und besonnenen Vertretern der spezifisch theologischen Richtung in der Pädagogik zählen und ihn neben Männer, wie Zeller, Keller, Völter, Curtmann, Schütze, Schumann, Ostermann, Grube, Bormann, Schneider, Knoke usw. stellen.

Die Selbständigkeit seines Urteils über die verschiedenen Fragen des Unterrichts

und der Erziehung erkennen wir zunächst schon aus Palmers eigenartiger Gliederung seiner Pädagogik (s. die Inhaltsangabe unter Nr. 4 dieses Artikels), sodann aus der kritischen Prüfung und daran sich schliefsenden Ablehnung zu allgemeiner Geltung gebrachter didaktischer Grundsätze. So wendet er sich u. a. gegen die Meinung, dafs Anschauen, Vorstellen, Denken, Begreifen, Phantasietätigkeit verschiedene Stufen innerhalb des Lehr- und Lernprozesses repräsentieren; nach ihm treffen vielmehr diese geistigen Betätigungen auf allen Unterrichtstufen zusammen, so dafs keine völlig ausgeschlossen erscheint. Bei der kritischen Betrachtung der Konzentration gelangt er zu dem Satze: »Alles stehe zunächst für sich da. Religion sei Religion und nicht zugleich Naturkunde . . Die Konzentration liegt beim Kinde einzig darin, dafs alle Lehrfächer, ohne Aufhebung der sie trennenden Schranken in sich selbst konzentriert, d. h. so betrieben werden, dafs der Ertrag und Gewinn der persönlichen Bildung, der Läuterung und Stärkung des Geistes und damit zuletzt dem Charakter zu gute kommen.« Nicht ohne zu erheblichen Einwendungen zu gelangen, prüft Palmer die bekannten didaktischen Regeln: »vom Nahen zum Fernen,« »vom Leichten zum Schweren,« »vom Einfachen zum Zusammengesetzten,« »vom Teile zum Ganzen« oder die üblichen Ansichten von formaler und materialer Bildung, vom analytischen und synthetischen Verfahren oder von der Lückenlosigkeit des Unterrichts.

Seine psychologischen Anschauungen führen ihn hinsichtlich der Auswahl und Menge des Unterrichtsstoffes für den Volksschul- und wohl für jeden Unterricht auf folgende Forderungen: wähle 1. das der Kraft des Schülers Entsprechende, 2. das zur inneren Förderung desselben nach intellektueller wie sittlicher Seite wahrhaft Dienende, also das zur selbständigen Weiterbildung Führende, des Zöglings Willen Stählende, seine Gesinnung Veredelnde, 3. das was wirklich eingeprägt, geübt, behalten werden kann und zu werden verdient, 4. den verschiedenen Lebensaufgaben dienende. Ganz verkehrt ist nach Palmer das Hinarbeiten auf vollständige, abschliefsende Behandlung der Lehrgegenstände; nur Bruchstücke, dem kindlichen Geiste besonders adäquate, sein Interesse fesselnde, auch der Individualität des Schülers entsprechende Abschnitte sind aus dem Ganzen einer Schuldisziplin herauszugreifen. Auf festes Einprägen, sicheres Behalten des Gebotenen und positiv Grundlegenden ist gegenüber aller philanthropischen Lernspielerei mit Strenge zu sehen; auch das scheinbar Trockene, Abstrakte mufs zur Herstellung eines in sich geschlossenen Wissens und Könnens gemerkt und zu vollem Eigentum gemacht werden. Die sog. formale Bildung, die in Wahrheit von materialer nicht zu trennen ist, kommt nur insofern zur Geltung, als das Lernen zur Erhöhung geistiger Leistungsfähigkeit und Selbständigkeit führen soll. Wir werden bei Palmers dahin gehenden didaktischen Forderungen wie u. a. an Fichtes, so an Herbarts oder Diesterwegs pädagogische Ideen erinnert. Den Unterrichtsbetrieb stellt Palmer in der Weise dar, dafs er zuerst den Schüler zur Aufnahme des zu Lernenden zubereitet, dann zweitens den Lehrstoff für den Schüler zurecht gelegt wissen will; jene als die subjektive wird mit der anderen als der objektiven Seite der Lehrtätigkeit durch den wirklichen Lehr- und Lernprozefs vermittelt. Das gewünschte Ergebnis des Unterrichts ist wesentlich durch die Art der Mitteilung seitens des Lehrers bedingt. Seine Art zu reden oder zu lesen, überhaupt zu lehren und zu sein, ist hauptsächlich mafsgebend für die Erreichung der zu steckenden Lehrziele. Daher denn die Wahl des Lehrerberufes wie die Vorbildung des Lehrers auf sein Amt von höchster Wichtigkeit erscheint. Zu dem inneren Berufe zum Lehramte, der sich besonders in Selbstverleugnung und freudiger Hingabe an die Zöglinge offenbaren wird, trete die wissenschaftliche Schulung des künftigen Erziehers. Die spezifisch pädagogische Lehrerbildung, innerhalb deren die Kenntnis der Geschichte der Pädagogik eine Hauptrolle spielt, ist auch dem auf das höhere Schulamt Reflektierenden unerläfslich. Während Palmer anfänglich von Lehrerinnen lediglich als von »Bewahrerinnen« der Kinder wissen will und nichts Gutes von eigentlich unterrichtenden weiblichen Kräften erwarten mag, hat er in späteren Jahren sich mehr in die fort-

gesetzten Bestrebungen zu Gunsten der Verwendung von Lehrerinnen gefunden. Die Mädchenerziehung soll vorwiegend auf den künftigen weiblichen Hauptberuf gerichtet sein.

Bei Aufstellung eines Lehrprogramms für die Volksschule wird von Palmer gemäfs seinem evangelischen Grundprinzip dem Religionsunterricht der gesamte eine Hauptteil der Lehrfächer zugewiesen, das zweite Lehrgebiet umfafst neben den Elementarfächern des Lesens, Schreibens und Rechnens die Naturgeschichte und Naturlehre nebst Mathematik — die indessen in der Volksschule sich auf Rechnen und Formenlehre reduziert —, Geographie, Geschichte und Gesang; dem Zeichnen wird nur relativer Zutritt im Lehrplan eingeräumt.

Was Palmer von allem Unterricht erwartete, ist vielleicht im folgenden zutreffenden Ausdruck gesagt: »Es sind solche Wahrheitsstoffe (das sind eben die Lehrstoffe) darzubieten, dafs alle Geistestätigkeiten ein Objekt, alle Geistesorgane Nahrung und Übung erhalten.« Und folgende Aussprüche charakterisieren die pädagogischen Grundideen des Mannes: »Der Mensch soll sich einerseits von der Welt frei machen, sie überwinden, andrerseits in ein von Gott geordnetes Verhältnis zu ihr treten. Der Verkehr mit der Welt ist einmal ein Verkehr mit der Menschheit und sodann mit der Natur.« (Danach ist das Lehrprogramm zu bestimmen.) »Nicht allem ist ein erbaulicher Anstrich zu geben und keine forcierte Christlichkeit ist anzustreben. Der Zögling ist zu einem Christen zu erziehen, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber alles durch den Geist Christi heiligt und verklärt.« »Wissenschaft und Kunst müssen ein Gemeingut des Volkes werden.« »Bildung ist als Ziel der evangelischen Erziehung zu betrachten, sofern durch die Religion zuvörderst die innere Roheit gebrochen, der fleischliche Sinn überwunden, der Sinn für alles Höhere, wahrhaft Menschliche geweckt wird.«

4. **Schriften:** Evangelische Pädagogik. 4. Aufl. Stuttgart 1869. Inhaltsübersicht: Prolegomena. Das Werden der Pädagogik zur Wissenschaft in geschichtlicher Entwicklung. Vorchristliche Zeit. Alt- und neutestamentliche Pädagogik. Kirchenväter. Mittelalter. Reformatoren. Herausbildung der reformatorischen Erziehungsidee durch Spener und Francke. Pädagogische Revolution: Locke-Pestalozzi, Richtungen der Gegenwart. Standpunkt der evangelischen Pädagogik. Ihr Verhältnis zur Theologie. Grenzen und Einteilung. — Pädagogische Fundamentallehre. I. Ideale Grundlegung. 1. Teleologisches Prinzip. Christliche Bestimmung desselben, verglichen mit den geschichtlich bedeutenderen Auffassungen und Formeln für dasselbe. Nachweis, dafs sie ihren Inhalt erst aus der christlichen Wahrheit empfangen. Begriff der Bildung, sofern sie mit dem Ziel der Erziehung identisch und doch zugleich davon verschieden ist. 2. Anthropologisches Prinzip. Erbsünde und natürliche Kindesunschuld. Taufe. Allgemeines und Individuelles in der menschlichen Natur. 3. Methodisches Prinzip. Weisheit. Gabe und Kunst des Erziehens. Abhängigkeit alles Erfolges vom göttlichen Segen. Daher Wichtigkeit des Gebets. Pädagogische Bedeutung des Glaubens; daher wesentliche Gegensätze zwischen evangelischer und katholischer Pädagogik. II. Reale Ausführung. 1. Die Zucht der Liebe. a) Verhältnis zum animalischen Leben. b) Spiel. c) Sittliches Leben. 1. Andacht und Gottesfurcht. 2. Gemeinschaft (Eltern, Geschwister, Dienstboten, Gespielen, Gemeinde und Kirche). 3. Welt (Patriotische Erziehung. Geselliges Leben. Kunst und Natur. Irdischer Beruf). 4. Verhältnis des Kindes zu sich selbst (Leichtsinn. Ehrgefühl. Schamhaftigkeit. Selbsterziehung. Sexuelle Bestimmtheit). Mittel aller Liebeszucht: Wort, Selbstdarstellung, Belohnung, Strafe. 2. Die Zucht der Wahrheit. Auswahl der Unterrichtsstoffe. Zubereitung des Kindes für das Lernen. Zubereitung des Lernmaterials für das Kind. Prozefs des Lehrens und Lernens. — Das evangelische Schulamt. I. Der evangelische Charakter desselben (Hochschule. Gymnasien. Realschule. Töchterschule. Volksschule). II. Die Tüchtigkeit zum Amte (Innerer Beruf. Wesentliche Erfordernisse.) III. Lehrling, Gehilfe und Meister (Vorbildung. Seminar. Fortbildung). IV. Die Ordnung des Schullebens (Gesetzlichkeit und Freiheit). V. Das Lehrgeschäft (Vorarbeiten. Klassifikation und Geschlechterteilung. Die einzelnen Fächer allgemeiner Bildung). — Das evangelische Rettungswerk. I. Die göttliche Aufgabe und die menschliche Lösung (Gesichtspunkte für den Gegenstand im ganzen. II. Die mangelhaft Organisierten (Cretinen, Taubstumme, Blinde). III. Die Verwaisten und Verwahrlosten (Kleinkinderanstalt. Rettungsanstalt und Waisenhaus. Unterbringung in Familien. Das Leben im Rettungshause. Disziplin. Arbeit. Unterricht. Erfolg).

Evangelische Homiletik. 5. verb. Aufl. — Evangelische Katechetik. 6. verb. Aufl. — Evangelische Pastoraltheologie. 2. Aufl. — Evangelische Hymnologie. Moral des Christentums. — An Freunde und Feinde des Pietismus. Eine Zugabe zu der Schrift des Dr. Märklin »Kritik des modernen Pietismus«. — Drei Kantaten für einen Singchor mit Begleitung der Orgel

und einiger Blasinstrumente nebst Baſs. — Beiträge für K. A. Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. (1. Band: ABCschützen. Abbitte. Alexandrinische Katechetenschule. J. V. Andreä. Anstand. Höflichkeit. Ärgernis. Ästhetische Bildung in der Volksschule. Aufklärung. Augustinus. Bacchanten. Beda. Beichte. J. A. Bengel. Charakter. Dankbarkeit. Dinter. 2. Band: Ehe. Ehrgefühl. Ehrtrieb. Erziehung. Erziehungsprinzipien. Ethik. Familie, Familiengeist, Familiensinn. Fratzen. Gebet (für die Kinder und mit ihnen). Gelübde. Gesang. Gesinde. Gewissen. Gewissenhaftigkeit. 3. Band: Gregor I. Hausordnung. Hrabanus Maurus. Instrumentalmusik. Katechetik. Katechesieren. Kinderglauben. 4. Band: Kirche. Laster. Lehrgesellschaften. Methode. Modisten. Musik. 5. Band: Neid. Pädagogik des neuen Testaments. Pestalozzi. 6. Band: Pietismus. Politik in der Schule. Karl v. Raumer. 7. Band: Reue. Rückfall. Sailer. Schamhaftigkeit, Keuschheit, Schulkonferenzen. Schule, ihr Verhältnis zum Staat. 8. Band: Seelsorge. Selbstgefühl, Stolz, Selbstsucht. Sinnlichkeit. Sitte. Sonntagsfeier. 9. Band: Sparsamkeit. Spener. Spruchbuch. Staat. Stiefkinder. Taufe. Taufgnade. Theaterbesuch. Toleranz. Tugend. Umgang. Unart, Unarten, Unterricht. Unterrichtsform, Unterrichtskunst. Vergnügungen. Verträglichkeit. 10. Band: Volkslied. Vorsätze. Weisheit. Wiſsbegierde, Lernbegierde, Neugier. Zeitgeist. Zögling.) Dazu kommen zahlreiche Beiträge für den von Völker herausgegebenen »Süddeutschen Schulboten (s. z. B. Die Pädagogik des alten Testaments. Fr. Chr. Ötinger. Pädagogik der Kirchenväter. Hrabanus Maurus, Pädagogische Betrachtungen und Phantasien eines Theologen aus dem 17. Jahrhundert — Comenius. Der Pietismus in der Pädagogik. Zur Gedächtnisfeier Melanchthons 1860. Über christliche Weltanschauung), für das von Bormann redigierte »Brandenburger Schulblatt«, für Herzogs »Protestantische Realencyklopädie«, für Tholucks »literarische Anzeigen«.

Im Hinblick auf Palmers zahlreiche teils gröſsere pädagogisch-historische Arbeiten, teils Auszüge aus den mannigfachsten pädagogischen Schriften von Männern der verschiedensten Zeitalter und Richtungen dürfen wir das Studium seiner Werke und Abhandlungen allen denen auf das wärmste empfehlen, die sich gerne in den Reichtum der Vergangenheit wie Gegenwart Ideen über die höchsten Aufgaben und vorzüglichsten Mittel menschlicher Bildung vertiefen.

Literatur: Nekrologe auf Palmer (z. B. von Hartmann) in der Augsburger Allgemeinen Zeitung und im Süddeutschen Schulboten. Über Palmers wissenschaftliche Bedeutung s. K. Weizsäcker in den Jahrbüchern für deutsche Theologie 1875, III, 353 ff.

Jena. Horst Keferstein. †

Parallelgrammatik

I. Geschichte und Literatur. a) Ratke und Comenius. b) Das Beckersche System der Grammatik. c) Die moderne Sprachwissenschaft. d) Die Schulreformbewegung der letzten Jahrzehnte. e) Sonnenscheins Parallel Grammar Series. II. Die Haupterfordernisse einer Parallelgrammatik. A. Anordnung der Parallelgrammatik. 1. Das System der wissenschaftlichen Grammatik. 2. Das System der Schulgrammatik. B. Bestimmung und Bezeichnung der grammatischen Begriffe. III. Beispiel zur methodischen Behandlung der Parallelgrammatik im Gymnasium.

I. Geschichte und Literatur.*) a) Ratke und Comenius. Die Idee einer vergleichenden Behandlung der Schulsprachen beruht zunächst auf allgemein pädagogischen Gründen. Es ist daher nicht zu verwundern, daſs sie schon bei den geistvollen Vorläufern der modernen Pädagogik Ratke und Comenius in ihren Hauptzügen hervortritt. »Die Grammatika muſs im Deutschen übereinstimmen mit der Hebräischen, Griechischen,« sagt Ratke, »soviel immer möglich die Eigenschaften der Sprachen zulassen. Denn dies hilft dem Verstande trefflich, und gibt auch dieses eine Scharfsinnigkeit, daſs man sieht, wie eine Sprache von der andern abtritt und wo sie übereinkommen.« Bei seiner Vergleichung der Sprachen will Ratke die deutsche zu Grunde legen: omnia primum in lingua vernacula, ex vernacula in linguas alias. Die Parallelgrammatik soll ferner nach ihm nicht ein Lehrbuch sein, sondern mehrere, nach denselben Grundsätzen gearbeitete; denn er nennt die Harmonia linguarum eine Übereinstimmung, dadurch allerley Sprachen uff einerley Arth und Weiſse explicieret und vorgetragen werden. Am Deutschen, meint er, müsse man die allgemeine Grundlegung der Grammatik lehren, bei den übrigen Sprachen brauche man nur das ihnen Eigentümliche aufzuzeigen. Ebenso verlangte Comenius, bei jeder neuen Sprache solle sich die Grammatik auf deren Eigentümlichkeiten beschränken.

Nicht allein das Andenken Ratkes und Comenius' ist noch heute lebendig, auch ihre Gedanken wirken fort. Sie haben von

*) Vergl. Willmann, Päd. Vorträge, [2] S. 131 f. und Heuſsner, Lehrproben 17, S. 99 f.

praktischen Versuchen auf dem Gebiete der Parallelgrammatik z. B. das wenig bekannte Buch von Havestadt: Parallelsyntax des Lateinischen und Griechischen, 1. und 2. Teil. Emmerich, Druck und Verlag der J. L. Romenschen Buchhandlung, 1863 und 1867, hervorgerufen. Die Arbeit ist aus vergleichenden syntaktischen Notizen, welche sich der Verfasser beim Unterricht gemacht hatte, hervorgewachsen und hat keinen anderen Zweck, als die Vergleichung der Sprachen zur Klärung und Vertiefung des grammatischen Wissens der Gymnasialschüler zu verwerten. Sie soll nicht die Grundlage des Klassenunterrichts bilden, sondern reiferen Schülern zu vertiefendem Privatstudium in die Hand gegeben werden. Daher ist der Vergleich zwischen beiden Sprachen innerhalb desselben Buches durchgeführt. Die Einteilung ist die altgewohnte in 1. Kongruenzlehre, 2. Syntax der Nomina, 3. Syntax des Verbs.

Der wachsende Einfluſs der Herbartischen Pädagogik und Didaktik begünstigte natürlich die Idee der Parallelgrammatik. Ich führe nur die Stelle aus dem sechsten der pädagogischen Vorträge von Willmann über die Verbindung der Lehrfächer untereinander an,*) an der er es beklagt, daſs die Parallelgrammatik noch ein frommer Wunsch sei, und im Anschluſs an die oben angeführten Worte Ratkes Konformität der Schulgrammatiken fordert.

Allein ebensoviel verdankt der Gedanke der Parallelgrammatik den Fortschritten der Sprachstudien. Das besser durchdrungene und gesichtete Material verlangte neue Anordnung und Gestaltung. Schon seit der Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal 1660 entstanden nicht nur allgemeine Grammatiken, die neue Konstruktionen des grammatischen Stoffes versuchten, sondern auch die Grammatiken der einzelnen Sprachen, sogar der alten, entfernten sich immer mehr von dem aristarchischen Schema. Als dann in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts K. F. Becker die Sprache als einen streng logischen Organismus auffaſste und sein System zunächst in einer Deutschen Sprachlehre ausgearbeitet vorlegte, glaubte man hierin die logischen Grundformen aller Sprachen und damit ein geeignetes Schema für parallele Gestaltung der Schulgrammatiken gefunden zu haben. Daher wurde die Idee der Parallelgrammatik neu belebt durch

b) das Beckersche System der Grammatik. In der Versammlung der Philologen zu Gotha (1840) brachte Hofrat Thiersch die parallele Behandlung der deutschen, lateinischen und griechischen Grammatik in Anregung. Er meinte sogar, daſs auſser einer übereinstimmenden Terminologie und gemeinschaftlichen Anordnung in den Haupt- und Unterabteilungen sich eine solche Übereinstimmung in der Folge der einzelnen Lehren erreichen lasse, die sich bis auf die Zusammenstimmung der Paragraphen erstrecke. Indem aber gewisse Begriffsbestimmungen und Erklärungen für alle drei Sprachen gemeinschaftlich sich geben lieſsen, würde die Grammatik der einen zur Grundlage der anderen dienen können, namentlich die deutsche zur Grundlage der lateinischen, diese oder beide wiederum zur Grundlage der griechischen, so daſs die neu eintretende nur als die Anwendung des allgemeinen auf den besonderen, dem früheren analogen Stoff erscheine. Auf der nächsten Philologenversammlung in Bonn (1841) wurde infolge dieser Anregung weiter darüber verhandelt, wie die parallele Behandlung der drei genannten Sprachen praktisch zu erreichen sei. Man wollte die Formenlehre davon nicht ausschlieſsen, doch drehte sich die Frage besonders um die Behandlung der Syntax, und zwar vor allem um die Anwendbarkeit des Beckerschen Systems der Satzlehre auf das Griechische und Lateinische. Ein Teil der Versammlung glaubte, nur durch Anwendung dieses Systems werde der beabsichtigte Parallelismus in der Syntax der drei Sprachen ausführbar, andere erhoben den entschiedensten Widerspruch gegen diesen Gedanken. Auch später überwog im ganzen wohl die Ablehnung des Thierschschen Vorschlages, während freilich G. T. A. Krüger in einem sehr verständigen Programm sich auf seiten Beckers und Thierschs stellte*) und in den Kreis der

*) Willmann, Päd. Vorträge², S. 113. Ausführlicher ist dieselbe Forderung z. B. begründet von Frick, Lehrpr. u. Lehrg. 15, S. 100 ff.

*) Dr. G. T. A. Krüger, Andeutungen zur Parallelgrammatik, Progr. Braunschweig 1843. Die obigen Notizen über Thiersch und die Philologenversammlungen von 1840/41 sind dieser Schrift entnommen.

parallel zu behandelnden Sprachen auch das Französische einbezog. Er bezeichnete den Zweck der Parallelgrammatik als einen rein praktischen; warnte davor, die Parallelgrammatik gleichsam als eine Kollektivgrammatik zu betrachten, in der alle Schulsprachen zusammen behandelt würden; verlangte, dafs der grammatische Unterricht in der Muttersprache an der Spitze des gesamten grammatischen Unterrichts des Gymnasiums stehe und auch späterhin dem Unterricht in fremden Sprachen immer um einige Schritte voran sei. Ferner warnte er davor, bei der Parallelisierung die Autonomie der Einzelsprachen zu verletzen; wies nach, dafs sich der Vergleich auf alle Teile der Grammatik beziehen könne, und entschied sich in der wichtigen Frage der Terminologie für die übliche lateinische; denn die grammatischen Namen müfsten konventionelle Marken sein, nicht bedeutungsvolle Bezeichnungen. Endlich zeigte er an einem Vergleich einiger landläufiger Grammatiken miteinander, wie wünschenswert eine Parallelgrammatik als Hilfsmittel des Unterrichts sei.*)

Während Krüger so in besonnener Erörterung alle Hauptfragen, welche die Parallelgrammatik betreffen, behandelte oder doch berührte, wurde tatsächlich eine parallele Behandlung wenigstens des Griechischen und Lateinischen nach dem Beckerschen System in die Schulen eingeführt, dadurch dafs sich Kühner in seinen Lehrbüchern diesem Systeme anschlofs. Er selbst weist in der Vorrede zur ersten Auflage der lateinischen Schulgrammatik (1842) auf Thierschs Anregung hin und fügt hinzu, er habe es daher versucht »für die lateinische Sprache die vorliegende Grammatik auszuarbeiten, welche sich, soweit es das Idiom der lateinischen Sprache gestatte, sowohl in der Anordnung des grammatischen Stoffes als in der Fassung der Regeln an seine griechische Schulgrammatik anschliefse.« Während die nach Thierschs Vorschlage von Kritz und Berger ausgearbeitete lateinische Grammatik (1848) wenig Anklang fand,**) haben Kühners Elementar- und Schulgrammatiken beider klassischer Sprachen mehrere Jahrzehnte in den Gymnasien weite Verbreitung gehabt und so eine parallele Behandlung des Lateinischen und Griechischen zur Tatsache gemacht.

Gegenwärtig sind jedoch diese Lehrbücher wieder verschwunden, und Beckers Theorie ist veraltet; dennoch aber schliefst sich noch einer der neusten und originellsten Versuche auf dem Gebiete der Parallelgrammatik in der Satzlehre an Kühner und Becker an und verteidigt deren Anordnung des syntaktischen Lehrstoffs: die deutsch-französisch-lateinische Parallelsyntax, welche H. Seeger für das Realgymnasium in Güstrow hergestellt hat.*) Seeger teilt wie Kühner und Mätzner (in der französischen Syntax) die Satzlehre in eine Syntax des einfachen und des mehrfachen Satzes, und letztere wieder in die Lehre von der Beiordnung und von der Unterordnung; er zerlegt die Nebensätze in Substantiv-, Adjektiv- und Adverbialsätze und beginnt die Syntax des einfachen Satzes mit der Lehre vom Subjekt und vom Prädikat, d. h. der Form des Subjekts, den Beziehungen des Prädikats zum Subjekt und der Bedeutung der Formen des Verbum finitum (besonders Tempus- und Moduslehre); in einem zweiten Teile der Syntax des einfachen Satzes aber ordnet er von Kühner abweichend nicht nach Satzteilen, sondern nach Wortarten und stellt dar, »wie jede einzelne Wortart zur Bestimmung eines anderen Wortes zu dienen im stande ist.« Er behauptet, dafs nach dieser einen Veränderung jeder syntaktischen Erscheinung ihr Platz im Beckerschen System notwendig vorgeschrieben sei und dafs alle Einwendungen gegen dasselbe in nichts zerfliefsen. Seine Lehrbücher sind für Real-

*) Gegen Thiersch ist Eckstein, Lat. u. Griech. Unterricht, Leipzig 1887, S. 151 f.

**) Interessant ist auch Magers Versuch in seinem deutschen und französischen Sprachbuche im Anschlufs an Becker eine möglichst weitgehende Konformität des Unterrichts in der Grammatik dieser beiden Sprachen anzubahnen. Diese Bücher gehören zu den Arbeiten Magers an der Organisation seiner Bürgerschule, sind aber ohne allgemeinere praktische Bedeutung geblieben. (S. d. Art. Mager.)

*) H. Seeger, Deutsche Schulgrammatik. Wismar, Hinstorff. — H. Seeger u. G. Erzgraeber, Französische Schulgrammatik. Wismar, Hinstorff, 1886. — H. Seeger, Elemente der lateinischen Syntax mit systemat. Berücksichtigung des Französischen. Wismar, Hinstorff, 1895. Hierzu ein Begleitwort.

gymnasiasten geschrieben, welche nach dem sog. Altonaer System unterrichtet werden, also das Lateinische erst beginnen, wenn sie mit dem Französischen einigermafsen vertraut sind und einen ersten Kursus der französischen Syntax vollständig absolviert haben. Er will nun »den französischen und den lateinischen Unterricht zueinander in die möglich innigste Beziehung setzen und namentlich den syntaktischen Unterricht so gestalten, dafs einerseits durch Verwertung des voraufgegangenen französischen Unterrichts das Lateinische dem Schüler erleichtert und seinem Ideenkreise näher gerückt werde, andererseits aber auch das Studium des Lateinischen in wirksamer Weise zur Befestigung und Belebung der vom Schüler erworbenen Kenntnis des Französischen diene.« Dieses Ziel hofft er zu erreichen durch die gleiche Gliederung des Stoffes und übereinstimmende Terminologie in seiner deutschen, französischen und lateinischen Syntax, ferner — was sonst noch niemand versucht hat — dadurch, dafs er in der französischen Syntax die Satzbeispiele aus französischen Übersetzungen deutscher Autoren nimmt und ihnen den deutschen Text beifügt, in der lateinischen Syntax aber den Satzbeispielen eine französische Übersetzung folgen läfst. Die letztere soll in erster Linie zur Einübung der Satzanalyse dienen, von der die Lektüre selbst möglichst verschont bleiben soll. Auch werden nach Seegers Meinung erst durch die französische Übersetzung der Beispiele die Regeln, wie sie in seinem Buche gefafst sind, vollständig begründet; die Parallelsätze bilden ihm ferner eine fortlaufende Phraseologie und machen die sog. »grammatisch-stilistischen Bemerkungen« anderer Lehrbücher überflüssig; endlich stellen sie dem Schüler jeden Augenblick vor Augen, dafs die syntaktischen Regeln allein nicht ausreichen, um eine gute Übersetzung zu stande zu bringen. Was den Lehrgang betrifft, so gibt auch Seeger dem Vorschlage Thierschs entsprechend in der deutschen Satzlehre die allgemeinsten grundlegenden Lehren über die Teile des Satzes, ihr Wesen und ihre Formen, und setzt dann in den beiden anderen Grammatiken diese Grundlage als bekannt voraus.

c) Die moderne Sprachwissenschaft. Der Widerspruch, der gegen Thierschs Vorschlag einer parallelen Behandlung des Deutschen, Lateinischen und Griechischen im grammatischen Unterricht erhoben wurde, wandte sich zwar in erster Linie gegen den Beckerschen Scholastizismus, stellte aber doch die parallele Behandlung der Sprachen überhaupt in Schatten. Durch die vergleichende Sprachforschung und namentlich auch durch die moderne allgemeine Sprachwissenschaft ist der Gedanke auf einen günstigeren Boden gestellt, zumal es sich für die Schule nur um Sprachen eines Sprachstamms, des indogermanischen, handelt.*) Denn je mehr die Sprachwissenschaft das allen Sprachen Gemeinsame herausstellt, desto leichter werden sie vergleichbar, desto bestimmter und klarer treten aber auch ihre Verschiedenheiten hervor. Namentlich ist das Gebiet der Formenlehre, an das sich früher die Vergleichung nur schüchtern heranwagte, eigentlich erst durch die moderne Sprachwissenschaft für die Parallelgrammatik gewonnen. In der Tat haben die Versuche, die Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung in den Schulunterricht einzuführen, auch diesem Gedanken neue Förderung gebracht. Schon Georg Curtius gab in der Vorrede zur ersten Auflage seiner griechischen Grammatik (1852), wertvolle darauf bezügliche Bemerkungen. Lattmann, der, wie vor ihm Schweizer-Sidler, mit H. D. Müller die wissenschaftliche Erklärung und Gruppierung der Formen auch in die lateinische Schulgrammatik einführte, nahm den Gedanken der Parallelisierung der deutschen, lateinischen und griechischen Schulgrammatik wieder auf, indem er verlangte, dafs die lateinische in der ausführlichsten Entfaltung in der Mitte stehe, die griechische wenigstens in der Syntax auf kurze Darstellung des vom Lateinischen Abweichenden sich beschränke, die deutsche aber für die lateinische und damit auch für die griechische eine Grundlage bilde. Lattmanns Mitarbeiter H. D. Müller verfolgte in seiner auf Grundlage der Sprachvergleichung bearbeiteten griechischen Syntax als Hauptziel, »dafs das Verhältnis des griechischen Sprachgebrauchs zu dem

*) Das Hebräische ist ein unorganisches Anhängsel an den Lehrstoff unserer Gymnasien, nur hereingebracht durch Nachgeben an kirchliche Wünsche und Forderungen.

lateinischen überall, d. h. bei jeder einzelnen syntaktischen Erscheinung, klar und scharf hervortreten sollte.« Aber trotz dieser und anderer Versuche sind die Hilfsmittel, welche die vergleichende und die allgemeine Sprachwissenschaft der Parallelgrammatik darbieten, noch keineswegs ausgenutzt. Das Deutsche ist noch zu wenig in den Vergleich einbezogen und auch in der Anordnung und Behandlung der lateinischen und griechischen Formenlehre die alte Überlieferung noch allzu starr festgehalten. Und doch ist jetzt das Verhältnis der indogermanischen Einzelsprachen zur Grundsprache und zueinander, so viel Zweifel im einzelnen auch noch bestehen mögen, im allgemeinen bekannt genug, um das in allen oder mehreren von ihnen Gleiche richtig bestimmen und das Verschiedene klar hervorheben zu können. Damit ist aber die wissenschaftliche Grundlage für die Ausarbeitung einer Parallelgrammatik gegeben, und es wäre nunmehr an der Zeit die Ausführung zu versuchen. Dies um so mehr, als die Idee der Parallelgrammatik eine weit höhere praktische Bedeutung erhalten hat durch

d) die Schulreformbewegung der letzten Jahrzehnte. Der heutige Stand der Gesamtkultur nötigt uns, vier fremde Sprachen nebeneinander auf dem Gymnasium zu lehren; denn das Englische kann nicht mehr von dem allgemeinen Vorbildungsunterricht für wissenschaftliche Studien ausgeschlossen werden und ist daher auch durch die preufsischen Lehrpläne von 1892 wenigstens als wahlfreies Fach in das Gymnasium eingeführt. In der neuesten Schulreform ist sogar noch eine weitere Ausdehnung des Englischen durch eine, wenn auch beschränkte, Wahlfreiheit mit dem Griechischen ermöglicht. Auch ist bei allen Wandlungen der preufsischen Lehrpläne den Gymnasien Hannovers ein verbindlicher Unterricht im Englischen in den Oberklassen erhalten. Aus dieser Fülle der Fremdsprachen aber entsteht der lebhafte Antrieb, die damit verbundenen pädagogischen Gefahren in Vorzüge zu verwandeln, indem man durch eine »naturgemäfse, intensive, organische Konzentration«, d. h. eine gründliche Vereinfachung und Beschränkung des Stoffes unter gleichzeitiger Verknüpfung durch eine grundsätzlich durchgeführte Vergleichung der fünf Schulsprachen im grammatischen Unterricht, die sprachliche Bildung vertieft und für die Entwicklung der Denkkraft furchtbarer macht. Man kann hoffen, damit zugleich auch den Überbürdungsklagen, die ja vor allem auf dem Übermafs von Grammatikpaukerei fufsen, die Spitze abbrechen zu können. Am stärksten aber ist die Nötigung zur Vereinfachung und Abkürzung des Verfahrens in den Anstalten, welche für die beiden schwersten Sprachen die Unterrichtszeit um 3 bezw. 2 volle Jahre zu verkürzen unternehmen, in den sog. Reformgymnasien. Von hier kommt daher eine besonders wirksame Förderung der Idee der Parallelgrammatik, welche sogar schon bis zum praktischen Versuche geführt hat. Auch die preufsischen Lehrpläne von 1892 haben sich wenigstens zur Anerkennung der Idee genötigt gesehen.*)

In einem vortrefflichen Programm**) hat Vogt empfohlen, beim fremdsprachlichen Unterricht stets vom Deutschen auszugehen. In demselben Jahre hat Hugo Weber in seinen Elementen der lateinischen Syntax (Gotha, Fr. Andr. Perthes, 1886) die Lehre von der Oratio obliqua im Lateinischen so dargestellt, dafs er erst zeigt, wie im Deutschen die Oratio recta in Oratio obliqua umgesetzt wird, dann die Aufgabe stellt, deutsche Oratio recta in lateinische Oratio recta zu übersetzen, endlich die Regeln der lateinischen Oratio obliqua darbietet und danach deutsche Oratio obliqua in lateinische Oratio obliqua umsetzen läfst. Ähnlich will Eichner in seiner Abhandlung »Zur Umgestaltung des lateinischen Unterrichts« (Berlin 1888) mit Hilfe des Deutschen ein leichteres und zugleich tieferes Verständnis des Lateinischen erzielen und durch das Latein auf die anderen Sprachen und besonders die Muttersprache ein- und zurückwirken. Aber nicht blofs die Anlehnung des fremdsprachlichen Unterrichts an den deutschen fordert Eichner, sondern er verlangt auch die »konsequente Durchführung desselben Lehrganges in allen Schulsprachen« und die »Behandlung des Lehrstoffes nach denselben Grundsätzen«, d. h. die voll-

*) Vergl. Lehrpläne S. 13, 23, 37.

**) Neuwied 1886. Progr. Nr. 415: Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachlichen Unterricht.

ständige Verwirklichung der Idee der Parallelgrammatik.

Zu dieser weiter anzuregen war der Zweck meiner Abhandlung: Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen, welche als 3. Heft der Schriften des Einheitsschulvereins 1888 erschien. Als wichtigste Grundlage für eine vergleichende Behandlung der Grammatik der Schulsprachen bezeichnete ich eine richtige, klare, durchsichtige Terminologie, welche für alle Sprachen beibehalten werden könne, und eine sachlich richtige und auf alle Sprachen übertragbare Anordnung des Stoffes. Für jede Einzelsprache sei eine besondere Grammatik auszuarbeiten. Die methodische Grundlage für den gesamten Grammatikunterricht müsse die deutsche Grammatik werden. Auf der Unterstufe habe diese die allgemeinen grammatischen Grundbegriffe zu lehren, später müsse von ihr der fremdsprachliche Grammatikunterricht im Sinne Vogts ausgehen. Ich schloſs mit einigen Einzelausführungen, welche durch Beispiele die Durchführbarkeit des Gedankens und seinen pädagogischen Nutzen darlegen sollten. Im 20. und 22. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge fügte ich noch eine vergleichende Tempuslehre des Deutschen, Lateinischen, Griechischen und Französischen hinzu und führte auch die allgemeinen Gedanken obiger Abhandlung teils abwehrend, teils berichtigend weiter.

Seitdem hat vor allem Waldeck*) in einer Reihe von theoretisch feinen und praktisch bedeutsamen Artikeln die Anlehnung der fremdsprachlichen Grammatik an die deutsche und die Gemeinsamkeit der Satzlehre für alle Schulsprachen gefordert und ihre Durchführbarkeit nachgewiesen.**) Auch eine praktische Ausführung seiner Gedanken hat er insofern versucht, als er eine lateinische und eine griechische Grammatik nach gleichen Grundsätzen verfaſst hat. Überhaupt neigen die neusten grammatischen Lehrbücher mehr als früher zu vergleichender Darstellung. So hat Harre in seiner lateinischen Grammatik mehr als sonst üblich andere Sprachen, auch die deutsche, zum Vergleich herangezogen; ebenso hat es Vollbrecht in seiner 1892 erschienenen griechischen Schulgrammatik getan, und Heil und Schmitt bezeichnen es im Vorwort zu ihrer Neubearbeitung der lateinischen Schulgrammatik von Putsche-Schottmüller geradezu als ihre Absicht, durch Ausgehen vom Deutschen und durch häufigen Hinweis auf die Übereinstimmungen und Verschiedenheiten der beiden Sprachen »den Weg zu einer parallelen Behandlung der Grammatik zu bahnen.« Doch am bedeutsamsten scheint mir als praktischer Versuch die französisch-lateinisch-griechische Parallelsyntax für das Reformgymnasium in Frankfurt a. M. zu sein, welche seit 1899 fertig vorliegt. Den Anfang hat Banner mit der französichen Satzlehre gemacht, Reinhardt ist mit der lateinischen gefolgt; die griechische Formen- und Satzlehre ist von Reinhardt und Roemer 1899 herausgegeben. In der Anordnung des Stoffes der Syntax sind diese Lehrbücher völlig gleichmäſsig gestaltet; nicht wenige Regeln haben denselben Wortlaut.

Mit dieser Frankfurter und der oben schon erwähnten Güstrower Parallelsyntax haben wir das Ziel erreicht, bis zu dem sich die Idee der Parallelgrammatik bisher in Deutschland entwickelt hat. Im groſsen und ganzen kann man also auch heute noch sagen, daſs sie ein frommer Wunsch geblieben ist; denn auf die groſse Masse der Schulen können die beiden genannten Werke wegen der eigentümlichen Lehrpläne der Anstalten, für die sie geschrieben sind, wenigstens unmittelbar keinen Einfluſs gewinnen. Auch kann man zweifeln, ob hier in der Anordnung des Stoffes und teilweise auch in der Einzelausführung schon durchaus das Richtige getroffen ist. Um so bedeutungsvoller erscheint es, daſs es in England bereits eine völlig durchgeführte, an zahlreichen Anstalten in lebendiger Wirksamkeit stehende Parallelgrammatik gibt, die vielleicht auch für uns in mehreren Beziehungen Vorbild werden kann: die Parallel Grammar Series, die bei Swan Sonnenschein & Co. in London seit 1887 erschienen ist. Über diese will ich zum Schluſs meiner geschichtlichen Übersicht noch kurz berichten.

---

*) Vergl. jedoch auch W. Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik, S. 14.

**) Vergl. bes. Lehrpr. u. Lehrg. Heft 37 (»Die Gemeinschaft der Satzlehre in den Schulsprachen«) und Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1896, Bd. 30 N. F. S. 537 ff. (»Ziele und Wege des lat. Unterrichts nach den neuen Lehrplänen«).

e) Sonnenscheins Parallel Grammar Series.*) In Birmingham, wo jährlich Schüler von den Elementary Schools zu King Edward's School und dann zum Mason College übergehen, wurde das Bedürfnis einer Übereinstimmung in der Behandlung der Grammatik besonders lebhaft empfunden. Daher bildete sich daselbst 1885 unter dem Vorsitze des Direktors von King Edward's School eine »Grammatische Gesellschaft«, die anfangs aus Schulmännern der Stadt bestand, später auch aus anderen Teilen Englands, vom Kontinent und aus Amerika Mitglieder aufnahm (im Jahre 1889 waren es zusammen 119). Sie setzte sich das Ziel, Einfachheit und Übereinstimmung in den grammatischen Unterricht zu bringen, und strebte deshalb vor allem nach Besserung der Terminologie. Die leitenden Grundsätze waren: 1. Was in den verschiedenen Sprachen gleich ist, mufs auch mit gleichem Namen bezeichnet werden. 2. Abweichungen der Sprachen voneinander müssen durch abweichende, teilweise Abweichungen durch teilweise abweichende, aber nicht ganz verschiedene Namen angedeutet werden. Diese Grundsätze sind ohne grofse Umwälzung in der üblichen Terminologie durchgeführt. Die Grundlage und auf späteren Stufen den Kern und Mittelpunkt des grammatischen Unterrichts bildet eine Analysis of Sentences, zu der im Ausschufs der Gesellschaft Anfang 1888 eine erste kurze Skizze ausgearbeitet war und die dann, vermehrt und verbessert, in der englischen Syntax 1889 erschien. Im Elementarunterricht sollen die Begriffsbestimmungen, welche sie darbietet, an der Muttersprache zuerst gelehrt werden; daran schliefst sich im fremdsprachlichen Unterricht die Formen- und Bedeutungslehre der Teile und Arten des Satzes, welche in jeder Einzelgrammatik den ersten Hauptteil der Syntax bildet. Dieser geht aus von dem Satz und zeigt, wie jede Sprache den Sinn der Satzteile wiedergibt und wieweit sie die Grenzen zwischen denselben unbestimmt läfst. In diesem Teile stimmen alle Einzelgrammatiken aufs genaueste, von Paragraph zu Paragraph, zusammen, und zwar schliefst sich an das Englische zunächst das Lateinische und dann das Griechische an; am Französischen wird gezeigt, dafs dessen Syntax nur eine Weiterbildung der lateinischen ist (French Syntax is, historically, a mere development of Latin Syntax). Weniger genau, aber doch noch immer teilweise wörtlich stimmt der zweite Teil der Syntax in den Grammatiken der fremden Sprachen überein. Dieser geht aus von der Form und gibt deren Bedeutung, er enthält die Kasus-, Tempus-, Modus-Lehre usw.; Hinweisungen in beiden Teilen der Syntax zeigen, wie dieselben einander ergänzen. Am meisten tritt endlich in der Formenlehre die Verschiedenheit der Einzelsprachen hervor. Doch sind auch hier in allen Einzelgrammatiken der Gang der Darstellung und die Terminologie völlig gleich, und die natürliche Übereinstimmung der griechischen mit der lateinischen Formenlehre ist sorgfältig hervorgehoben.

Von der parallelen Behandlung der Grammatik aller Schulsprachen nach diesen Lehrbüchern erwarten die Verfasser mit Recht nicht blofs eine Erleichterung der Lernarbeit, sondern auch eine tiefere und vollere Erfassung jeder Einzelsprache und eine gründlichere Einsicht in die Natur der Sprache überhaupt. Wer Tiefe und Reichtum der Bildung zu vereinigen strebt, werde durch die vergleichende Methode des grammatischen Unterrichts befriedigt werden.

Die Reihe der in Aussicht genommenen Einzelgrammatiken ist nunmehr vollständig erschienen. Die englische Formenlehre und Syntax ist von J. Hall, A. J. Cooper und dem Hauptherausgeber der ganzen Reihe E. A. Sonnenschein, M. A. Prof. of Classics am Mason College in Birmingham, verfafst, die griechische und lateinische Grammatik sind ebenfalls vom Herausgeber, die französische von A. Moriarty, die deutsche von Kuno Meyer, die spanische von H. Butler Clarke bearbeitet. Die Grammatiken sind von Übungsbüchern begleitet.

II. Die Haupterfordernisse einer Parallelgrammatik der Schulsprachen.

A. Anordnung der Parallelgrammatik. In der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1888, S. 763, bezeichnet Josupeit eine

*) Vergl. Journal of Education, London, July 1, 1889, Nr. 240, S. 340 ff.

richtige Anordnung und Gliederung des Stoffes als das wichtigste Erfordernis einer Parallelgrammatik, und auch Reinhardt leitet in der Vorrede zu seiner lateinischen Syntax die Möglichkeit der Anlehnung der Grammatiken aneinander von der Auffindung einer gemeinsamen Grundlage für die Einteilung und Gliederung der Syntax ab. Er fordert weiter mit vollem Recht, dafs das zu Grunde zu legende System der Satzlehre durchsichtig und logisch einwandfrei sei, und meint, dies sei bei der Anordnung, die den Wortarten folge, kaum möglich. Er verweist dann auf den zu Tilsit bei Wehmeyers Nachf. 1887 erschienenen Vortrag von Josupeit über die »Behandlung der Syntax fremder Sprachen als Lehre von den Satzteilen und Satzarten« und auf die Abhandlung von Ries »Was ist Syntax?« (Marburg, Elwert, 1894.)

Aber schon den Zweck jedes, also auch des grammatischen Systems gibt Josupeit im Eingang des erwähnten Vortrages unrichtig an. Denn nicht deshalb allein bilden wir in unserm Wissen eine systematische Ordnung aus, damit wir die unendliche Menge der Erkenntnisse im Gedächtnis halten und beherrschen, damit wir ferner neu entstandene Erkenntnisse leicht in die feststehenden Rubriken einordnen und sie dann wie in Schubfächern bei eintretendem Bedürfnis stets wiederfinden können, sondern das System soll uns auch ein tieferes Verständnis des einzelnen vermitteln; es soll uns die allgemeinen Gesichtspunkte geben, unter welchen wir die wesentliche Bedeutung des einzelnen erkennen können, um jeder Wahrnehmung, jedem Begriff und Gedanken den rechten Platz in dem Ganzen unserer Weltanschauung anzuweisen. Darum darf auch das System nicht »äufserlich und oberflächlich« sein, wie Josupeit für elementare Unterweisung nicht nur gestattet, sondern sogar zu fordern scheint. Vielmehr mufs es einfach und durchsichtig sein, aber doch das Wesen der Sache völlig ausdrücken. Auf welcher Altersstufe und in welcher Weise ein solches System Schülern zum Verständnis gebracht werden kann, ob und wieweit es zweckmäfsigerweise schon vor diesem Zeitpunkte äufserlich mitgeteilt werden soll, das sind Fragen der Unterrichtskunst, welche mit dem System an sich nichts zu tun haben, und von denen ich daher vorläufig absehen will. Ja ich will zunächst gar nicht von dem System einer Schulgrammatik, sondern von dem einer wissenschaftlichen Grammatik nach den Anforderungen unserer Zeit sprechen, wie das auch Ries in der angeführten Abhandlung tut.

1. Das System der wissenschaftlichen Grammatik. Auf den ersten Blick scheint Josupeits Anordnung allerdings sehr einfach und klar, wenigstens die Hauptteilung. »Welcher sprechende Mensch«, sagt er, »erkennt nicht als besondere und einander ausschliefsende sprachliche Gebilde das Wort und den Satz? Innerhalb des Wortes aber unterscheidet man leicht den Laut als Teil des Wortes.« So ergeben sich ihm als die drei Hauptteile der Grammatik die Lautlehre, die Wortlehre und die Satzlehre. Diese Anordnung und ihre Begründung erkennt Ries an, nur behauptet er, der dritte dieser Begriffe, die Satzlehre, sei zu eng, denn es würden dann die nicht satzbildenden Verbindungen von Worten (z. B. zwei im attributiven Verhältnis stehende Substantive: der Garten des Vaters) ausgeschlossen; man müsse also Wortfügungslehre an die Stelle setzen. Aber die Reihe Wortfügung, Wort, Laut enthält auch noch einen logischen Fehler. Von der Wortfügung schreitet die Analyse der Sprache allerdings richtig fort zum Worte, aber von da müfste sie zu den kleineren sinnvollen Elementen des Wortes (etwa Stamm und Endung) weitergehen; andererseits gehören zum Laute als die entsprechenden gröfseren Einheiten die Silbe, der Sprechtakt und das gröfsere Lautganze, welches in der Regel der Ausdehnung nach mit dem Satz zusammenfällt. Denn der Laut gehört nur dem sinnlichen, körperlichen Teile der Sprache an, Wort und Wortgefüge aber der Sprache als hörbarem Ausdruck geistiger Vorgänge. Die beiden auf diesem Unterschiede beruhenden Analysen der Sprache dürfen nicht vermischt werden, wie sie auch in der lebendigen Sprache keineswegs zusammenfallen. Bei der Aneignung und Ausübung der Sprache geht die phonetische Gliederung des gesprochenen Satzes der etymologisch-logischen Gliede-

rung nach Worten und Wortgruppen voraus. Das sprechenlernende Kind bekommt Sätze als geschlossene phonetische Einheiten zugeführt, und erst wenn es im Besitze der Sprache ist, lernt es den Satz in die begrifflichen Elemente, die Wörter, reinlich zerlegen. Die Schrift stellt bei den meisten Kulturvölkern diese begriffliche Analyse vor Augen, und es gewinnt diese in der Regel einigen Einfluſs auf die Sprechweise; nur der naive, grammatisch ungeschulte Sprecher hält an der rein phonetischen Gliederung der Sätze, in der er die Sprache erlernt hat, immer fest. Indes fällt auch dem gebildeten Sprecher die phonetische Gliederung mit der etymologisch-logischen sehr häufig nicht zusammen. Man denke nur an die unendlich zahlreichen Fälle, in denen der Stamm eines Wortes zu mehreren Silben gehört, wie in wohnen (lautliche Gliederung: woh-nen, etymologisch-logische Gliederung: wohn-en). Ebensowenig bildet jedes Wort immer zugleich einen Sprechtakt.*)

Eine richtige Analyse der Sprache ergibt also zunächst eine Zweiteilung: 1. Lautlehre, d. h. die Lehre von der körperlichen Seite der Sprache allein, 2. Wort- und Wortfügungslehre, d. h. die Lehre von der Sprache als dem Ausdruck des geistigen Lebens. Dies verrät sich auch bei Ries und Josupeit durch den Umfang, den sie der Lautlehre geben. So rechnet Ries S. 92 zu dieser mit Recht die Behandlung des Accents, der Pausen usw., also der »musikalischen Mittel der Satzbildung«, wie sie S. 32 genannt werden, und Josupeit behandelt in der Lautlehre seiner französischen Grammatik die Lehre vom Satzaccent und von der Bindung. Alles dieses gehört aber offenbar zur Satzphonetik und geht den Laut als Teil des Wortes nichts an. Josupeit und Ries werden also zugeben müssen, daſs ihre Einteilung der Grammatik nicht durchaus »sachgemäſs und theoretisch richtig« (Ries, S. 119) ist. Die Lautlehre spielt in alle Teile der Grammatik hinein und steht nach obigem Gegensatz der gesamten übrigen Grammatik gegenüber.**)

*) Vergl. Brugmann, Grundriſs[2] in den phonetischen Vorbemerkungen, S. 44, 45.

**) Dies hat Heerdegen, wie es scheint, gemeint, indem er der Lautlehre keinen besonderen Teil zuweisen wollte. (Vergl. Ries S. 81, der Heerdegens Verfahren als fehlerhaft betrachtet und in Anm. 63) sehr äuſserlich erklärt. Über die Stellung der historischen Lautlehre zur Grammatik vergl. das weiter unten Ausgeführte.

Aber wie soll nun diese weiter geteilt werden? Sind Wortlehre und Satzlehre (oder Wortfügungslehre) reinlich und ohne Willkür voneinander zu scheiden? Die praktischen Versuche machen zunächst bedenklich, so Josupeits eigene französische Grammatik. Josupeit behandelt in der Wortlehre z. B. die Stellung der persönlichen Fürwörter beim Verb, ferner die Regel von der Folge der Zeiten und überhaupt an vielen Stellen die Einwirkung der Formen auf den Satz; vom Konjunktiv in Haupt- und Nebensätzen handelt er in der Satzlehre, nur den Konjunktiv in den adverbialen Nebensätzen bespricht er bei den Konjunktionen in der Wortlehre. Wenn eine solche Vermischung nicht Willkür ist, so weiſs ich nichts von logischer Schärfe. Aber auch Ries gelingt die Trennung beider Teile nicht.

Der Einwand zunächst, daſs seine Stoffgruppierung nicht übersichtlich sei, daſs sie den natürlichen Zusammenhang zerreiſse, ist meiner Meinung nach nicht unberechtigt. Er scheidet nämlich zwischen syntaktisch bedeutsamen und nur die Wortbedeutung verändernden Flexionen und weist diese der Wortlehre, jene der Syntax zu. So behauptet er, »Der Vater kommt« sei syntaktisch ganz dasselbe wie »Die Väter kommen«. Das ist allerdings insofern richtig, als weder die Form des Subjekts als solchen noch die des Prädikats oder der Verbindung zwischen beiden im zweiten Satze sich ändert, aber dennoch ist die Erhebung des Subjekts in den Plural syntaktisch nicht gleichgültig, weil davon die Erhebung des Prädikats in die entsprechende Form nach der Regel der Kongruenz bewirkt wird. Diese aber gehört zur Syntax, wie auch Ries anerkennt. Ähnlich steht es mit dem Ausdruck der Zeitstufen am Verb durch Flexionen; an und für sich ändert dieser wohl nur die Wortbedeutung, aber die Umsetzung eines Hauptsatzes in eine andere Zeitstufe, z. B. von der Gegenwart in die Vergangenheit, bewirkt eine entsprechende Änderung im

zugehörigen Nebensatze nach den Regeln der Zeitenfolge und der sogenannten bezogenen Zeit überhaupt. Ist es nun übersichtlich, in diesen und ähnlichen Fällen die Wirkung von der Ursache zu trennen? Ich glaube dies um so weniger, als z. B. der Ausdruck der Zeitstufe durch Hilfsverben, Zeitadverbien usw. die Form des Wortgefüges beeinflufst, also nach Ries selbst (S. 98) zur Syntax zu ziehen wäre. Ebenso unzweckmäfsig scheint mir, in der Wortlehre darzulegen, dafs es ergänzungsbedürftige Wörter gibt, und welche es sind, in der Syntax dagegen, welche Form die Ergänzung annimmt, ob sie im Akkusativ oder in einem anderen Kasus usw. steht. Und wenn auch der Lokativ an sich nur die Bedeutung des Wortes verändert, von dem er abgeleitet wird, so läfst er sich doch nur im Paradigma so abgesondert betrachten; sobald man daran denkt, ihn auch zu brauchen, kommt man zu derselben Änderung des Wortgefüges, wie sie die Hinzufügung jedes Adverbs bewirkt. Weshalb Ries dies an der einen Stelle (S. 100) leugnet, während er an der anderen (S. 98) genau Entsprechendes behauptet, verstehe ich nicht. Nicht anders ist es mit den Steigerungsformen; auch sie haben, sowie man sie lebendig denkt in wirklicher Rede, syntaktische Bedeutung. Dagegen spricht der Hinweis von Ries auf Positive mit relativer Bedeutung (S. 100) nicht; vielmehr weifs jeder, dafs im lebendigen Gebrauch keine weitere Ergänzung zu diesen nötig ist, weil wir ihren Inhalt nur auf eine unbestimmte in der Seele lebende Mafsvorstellung zu beziehen pflegen, während wir bei den Steigerungsgraden an einen Vergleich mit bestimmten Dingen denken und dafür einen syntaktischen Ausdruck verlangen (bezw. aus dem Zusammenhange ergänzen).*) Während also alle diese von Ries als Beispiele benutzten Flexionsformen eine so nahe Beziehung zu syntaktischen Gebilden aufweisen, dafs ihr Gebrauch zweckmäfsig nicht von dem übrigen Gebrauch der Flexionsformen gesondert wird, welchen Ries selbst der Syntax zuweist, so steht es etwas anders mit den weiteren Beispielen, die er S. 114 f. noch hinzufügt. Diese — und allerdings auch das von den relativen Verben S. 101 — scheinen mir eine Vermischung der Aufgabe des Wörterbuchs mit der der Grammatik zu enthalten. Was hier Ries der Wortlehre als einem Teile der Grammatik zuweist, gehört in Wahrheit in das Lexikon. Dieser Fehler aber hängt, wenn ich nicht irre, mit einem anderen allgemeineren zusammen, den ich etwas eingehender besprechen mufs. Er führt auf die theoretischen Bedenken, welche ich gegen die Einteilung der Grammatik (aufser der Lautlehre) in Wortlehre und Satzlehre (Wortfügungslehre) habe.

*) Weshalb sollten wir sonst von Wörtern wie grofs noch einen Komparativ bilden?

Nach Ries S. 93 haben Laut und Wort kein eigenes Dasein aufser dem Satze. Alles lebt nur im Satz, dieser allein ist die organische Einheit. Ohne Wortgefüge gäbe es keine Flexionsformen, ohne Satz keine Wortarten. Aber indem Ries dies anerkennt, behauptet er doch, es wäre für die Gliederung der Grammatik gleichgültig. Darin liegt eine Unterschätzung des geschichtlichen Charakters der Sprache und der modernen Sprachwissenschaft. Wie diese die Sprache als etwas sich Entwickelndes auffafst und ihre Prinzipienlehre als »Prinzipien der Sprachgeschichte«, ihre zusammenfassende Darstellung als »Kurzgefafste Geschichte der ... Sprachen« bezeichnet, so soll sie nicht allein Tatsachen darbieten und systematisieren, sondern sie in ihrer Entwicklung vorführen und dadurch erklären.*) Brugmann schreibt daher im Vorwort zur 2. Bearbeitung seines Grundrisses, die echt wissenschaftliche Grammatik müsse sich mehr und mehr von der rein systematischen Form emanzipieren und die Form der Geschichtschreibung annehmen. Die Tatsachen der Sprachgeschichte müfsten jedesmal in dem Zusammenhang und in der chronologischen Folge vorgeführt werden, in denen sie sich in Wirklichkeit abgespielt haben. Er bekennt, dafs ihm diese Form der Darstellung als Ideal vorschwebe, und dafs er sie nur deshalb noch nicht wähle, weil man in der Feststellung der Chronologie, wenn auch nur der relativen, noch zu weit zurück sei. Aber das wenigstens nimmt man doch als sicher an, dafs erst mit dem

*) Vergl. Paul, Prinzipien [3], S. 19 f.

Satz das Wort entstand, dafs erst im Satz die Wortbildung und Flexion sich entwickelte und die Redeteile sich schieden.*) Mit Recht bezeichnet daher Brugmann als Aufgabe der Sprachwissenschaft, die einzelnen Prozesse, in welchen sich diese Entwicklung im Laufe der Zeit abspielte, nachzuweisen und darzustellen. Und da man dies doch bei einem Teil derselben wirklich vermag, so beginnt auch der Inhalt der wissenschaftlichen Grammatiken sich danach zu gestalten, und es ist nicht mehr durchaus richtig, was Ries S. 161 Anm. 74 als sehr wichtig und treffend anführt, dafs eine Bedeutungslehre der Formen blofs den Satz, nicht die Satzlehre voraussetze. Eine Wortbildungslehre, wie sie Wilmans in seiner deutschen Grammatik darbietet, kann ohne Kenntnis der Lehre vom Satz nicht auskommen. Ries berücksichtigt in seinen Beweisführungen immer nur die Wirkung der Wortformen auf den Satz, nicht umgekehrt ihre Entstehung durch den Satz und fafst deshalb ihr Verhältnis zum Satz viel zu lose. Die Ansicht z. B., dafs die Bedeutung der Wortarten nur aus ihrer syntaktischen Verwendung fliefse, nur im Satze bestehe und aus ihm erkannt werden könne, hält er (S. 102 f.) nur in dem Sinne für richtig, dafs nicht selten allein die syntaktische Funktion darüber entscheidet, zu welcher Wortklasse ein bestimmtes Wort in einem bestimmten einzelnen Falle seines Vorkommens zu rechnen sei. Er begnügt sich daher nachzuweisen, dafs hierdurch der Ausschlufs der Bedeutung der Wortarten aus der Wortlehre nicht gerechtfertigt werde. Dies scheint mir einseitig. Wenn wir annehmen, dafs Wort, Wortform und Wortart überhaupt nur im Satze entstanden sind, wenn wir ferner an einem Teile der Einzelerscheinungen dieses kausale Verhältnis bereits nachweisen können, so ist es an der Zeit, in der Gliederung der Grammatik von vornherein erkennen zu lassen, »dafs alles nur im Satze lebt, dafs dieser allein die organische Einheit ist«. Das geschieht aber nicht, wenn die Wortlehre als etwas Selbständiges der Satzlehre gegenübergestellt wird.

---

*) Paul, Prinzipien[2], Kap. VI, XIX, XX; Brugmann[2], I, S. 33.

In diesem Sinne scheue ich selbst eine vollständige Auflösung der Wortlehre nicht und ziehe wirklich die nach Ries (S. 93) absurde Folgerung, dafs es keine selbständige Wortlehre neben der Satzlehre gibt. Denn von der Bedeutungslehre des Wortes läfst sich, wie Ries S. 87 ff. überzeugend nachweist, die Formenlehre desselben nicht trennen. Das Verfahren Heerdegens, der auch die Formenlehre der Flexionen der Satzlehre zuteilte, kam meiner Meinung nach dem richtigen sehr nahe.

Noch einen Schritt weiter führt eine andere Überlegung. Im ersten Hauptabschnitt seiner Schrift weist Ries die Gleichsetzung von Syntax und Satzlehre zurück, weil die nicht satzbildenden Wortfügungen dadurch ausgeschlossen seien. Es sei auch nicht richtig, diese — mit Josupeit — als Satzteile oder — mit Kern — als Satzbestimmungen aufzufassen und so doch in die Satzlehre einzufügen. In dem Ausdruck »mittelbare Satzbestimmung« bei Kern liege schon das versteckte Zugeständnis, dafs die darunter verstandenen Wörter eben nicht den Satz selber, sondern eines seiner Glieder näher bestimmen, also nicht den Namen Glieder oder Teile des Satzes verdienen. Für eine Satzlehre seien nur die konstituierenden Teile des Satzes, nicht die zufälligen, nicht die Teile der Teile in Betracht zu ziehen. Diese Auffassung ist meiner Meinung nach zu formalistisch; sie widerspricht dem psychischen Leben, welches sich im Satze versinnlicht, und dem psychologischen Charakter der modernen Sprachwissenschaft. Ich will nicht darauf Nachdruck legen, dafs die einzige Wortfügung, der Ries den Anspruch auf den Namen Satzteil durchaus abspricht, das Attribut, doch in manchen asiatischen oder australischen Sprachen satzbildend vorkommt; denn es kommt mir jetzt nur auf das indogermanische Sprachgebiet an, und dafür hat Ries recht. Aber mufs sich denn die Bildung eines Gedankens in der Seele immer so formlos vollziehen wie etwa in dem siamesischen Satz, den Gabelentz (Die Sprachwissenschaft usw., S. 432) anführt: nāṅ Mī sāu d̀ai ʿyū klai, naṅ, d. h. Frau Mi Mädchen mieten sitzen weilen fern? Subjekt dieses Satzes ist Frau; daran

werden alle anderen zu dem Gedanken gehörenden Vorstellungen ohne jede weitere Gliederung als Prädikate angehängt, so dafs der Sinn herauskommt: Das Dienstmädchen Jungfer Mi sitzt in einiger Entfernung. In dem siamesischen Satze sind natürlich auch nach Ries alle Wörter vollberechtigte Teile des Satzes; hören sie nun auf dieses zu sein, wenn eine höhere Entwicklung der Sprache unter ihnen mehr Ordnung geschafft hat, etwa wie in der deutschen Übersetzung? Und welches sind in diesem Falle die konstituierenden Satzteile? Offenbar kommt es dem Sprechenden hauptsächlich auf die Entfernung an, in der die Dienstmagd sitzt; denn es geht im Zusammenhange weiter: Çuk čün rōn ṅyek wā, d. h. Çuk drum schreien rufen sagen, oder auf Deutsch: Darum sagt Çuk mit laut rufender Stimme. Die Vorstellung »fern«, die in der deutschen Übersetzung einen Teil der Ortsbestimmung bildet, ist also ein konstituierender Teil des Gedankens, der im Satze sich versinnlicht, und doch sollte ihr sprachlicher Ausdruck kein Teil dieses Satzes sein? In den Worten Tells: »Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt« bewegt sich der Gedanke zwischen den drei Vorstellungen »brav«, »selbst«, »zuletzt«, und in der Kindheit der Sprache, als die »halbentwickelten« Sätze noch Regel waren, hiefs es vielleicht: brav —: selbst — zuletzt! (d. h. etwa: Du bist brav: dann kommst du selbst zuletzt). Hier ist also keine der konstituierenden Vorstellungen des dem Satze zu Grunde liegenden Gedankens in den Hauptsatzteilen ausgedrückt, zwei sogar in Form von Attributen: sollen wir also glauben, dafs die Sprache, indem sie den Gedanken zum Satze formte, alle konstituierenden Vorstellungen desselben von dessen Teilen ausschlofs? Der Gedanke ist so seltsam, dafs ihn schwerlich jemand ernstlich fassen wird. Es ist ja natürlich, dafs die stereotyp gewordenen Formen einer hochentwickelten Sprache zu dem Gedanken in einen gewissen Widerspruch geraten, das z. B. die Hauptelemente eines Gedankens nicht Hauptteile des Satzes werden und man durch andere sprachliche Mittel, wie namentlich Betonung und Wortstellung, den Fehler wieder aufheben bezw. in einen Vorzug verwandeln mufs, aber dafs wichtige Teile des Gedankens von der Teilnahme an dem ihn versinnlichenden Satze ganz ausgeschlossen sein sollen, das ist unmöglich. Der Satz ist gleichsam der Leib des Gedankens.*) Zu dem Gedanken aber, d. h. dem Vorstellungsgebilde, welches im Satze als dessen Seele lebt, gehören alle Vorstellungen, welche sich zu der Subjekts- oder Prädikatsgruppe zusammenfügen, mögen es auch noch so viele und ihre Ordnung noch so mannigfaltig sein. Daher mufs auch jedes Wort in dem sprachlichen Ausdruck des Gedankens irgend eine Bedeutung für den Satz haben und kann Satzteil oder Satzbestimmung heifsen.

»Nein, nicht jedes Wort!« wendet Ries ein. Z. B. in dem Wortgefüge: der in diesem Jahre verstorbene grofse Feldherr ist die Präposition »in« keine Satzbestimmung, sondern der Ausdruck der syntaktischen Beziehung zwischen »dies Jahr« und »verstorben«. Aber mufs denn jedes Wort für sich allein eine Satzbestimmung sein? Ist es der Sprache versagt, syntaktische Beziehungen durch besondere Formwörter zu bezeichnen? Mufs sie dazu immer Flexionen verwenden? Und kann man von Formwörtern verlangen, dafs sie für sich allein eine Satzbestimmung bilden? Schon Kern irrte in seinen bekannten Untersuchungen über die Grundlagen der deutschen Satzlehre gelegentlich, weil er zu formalistisch war, Ries aber treibt den Formalismus auf die Spitze. Es bleibt also dabei: wenn hominis eine Satzbestimmung ist, so ist auch de l'homme eine solche, und die Präposition ist aus ihr nicht ausgeschlossen.

Doch es bleiben noch zwei andere Einwendungen von Ries zu widerlegen übrig. Er spricht dem Attribute das

*) Mit der oben in der Besprechung der Ansichten von Ries vorausgesetzten Auffassung des Satzes stimmt die Darstellung Wundts in der Völkerpsychologie, Bd. I, Teil II, S. 234 ff. überein. An dieser Stelle wird der Satz als sprachlicher Ausdruck für die im Sprechen sich eben vollziehende »willkürliche Gliederung einer Gesamtvorstellung in ihre in logische Beziehungen zueinander gesetzten Bestandteile« betrachtet. Wenn dieses richtig ist, mufs der sprachliche Ausdruck jedes dieser Bestandteile ein Satzteil heifsen können. Auch darin, dafs der Satz, nicht das Wort das ursprüngliche in der Sprache ist, stimmt die oben vertretene Auffassung der Sprache mit Wundt überein.

Recht, Satzteil zu heifsen, deshalb ab, weil es immer nur der Ausdruck einer schon früher vollzogenen Verbindung von Vorstellungen sei, die fertig in den neu sich bildenden Satz herübergenommen werde. Aber dann wären auch das Subjekt und das Objekt keine Satzteile; das Verbum finitum allein enthielte den Satz. Und selbst vom Verbum finitum würde zweifelhaft werden, ob es immer den Namen eines Satzteils verdiente. Denn die Nebensätze sind ihrem Sinne nach Vertreter von nicht satzbildenden Wortgefügen, z. B. von Attributen, und drücken als solche fertige Vorstellungsgebilde aus: soll also nun im Nebensatz auch das Verbum finitum kein Satzteil sein? Jede Definition des Satzes, die nur diejenigen Satzteile als solche anerkennt, welche eine eben sich bildende Vorstellungsverknüpfung ausdrücken, schliefst nicht blofs alle Satzbestimmungen, sondern auch den Nebensatz aus. Richtig ist nur die Begriffsbestimmung, welche den sprachlichen Ausdruck aller Vorstellungen, die zu dem sich eben vollziehenden Gedanken gehören, als Satzteile gelten läfst. Dafs unter diesen schon fertige Vorstellungsgebilde sind, ist nicht wunderbar, sondern selbstverständlich; denn eine neue Vorstellungsverbindung benutzt natürlich vorhandenes Material. In uralten Zeiten wurden die Materialstücke einfach ohne Bezeichnung ihres grammatischen Verhältnisses aneinandergereiht wie in dem angeführten siamesischen Satz. Dafs die entwickelte Sprache eine besondere Wortart hat, mit der sie den Gedanken als sich eben bildenden grammatisch bezeichnen kann, hindert natürlich nicht, den Ausdruck der übrigen Materialstücke, aus denen sich der Gedanke aufbaut, als Satzteile anzuerkennen.

Endlich ist der Einwand von Ries hinfällig, dafs ein Substantiv mit seinem Attribute zusammen zwar einen Satzteil bilden könne, aber es dürfe in einer Satzlehre nur als fertige Einheit in Betracht gezogen werden, »über deren Bildung, Form und Bedeutung in der Satzlehre zu handeln ebenso unpassend sei, wie wenn man Bildung, Form und Bedeutung der — als Satzteile solchen Wortgefügen völlig gleichstehenden — Einzelwörter darin behandeln wollte.« Über die Bedeutung brauche ich mich nach dem Obigen nicht mehr zu äufsern. Wenn diese aber in die Satzlehre gehört, so kann auch die Bildung und Form nicht ausgeschlossen werden. Das erkennt Ries selbst S. 76 und S. 137 an, ebenso wie er auch die Formen- und die Bedeutungslehre des Wortes S. 88 als tatsächlich untrennbar bezeichnet.

So komme ich zu dem Ergebnis, dafs es neben der Satzlehre eine selbständige Wortfügungslehre nicht gibt. Was also Ries S. 105 von der chinesischen Grammatik sagt, dafs sie, von Laut- und Schriftlehre abgesehen, gleichsam in der Satzlehre aufgehe, ist — mutatis mutandis — auch mit der indogermanischen der Fall. Ich glaube, dafs wir erst durch diese Erkenntnis eine scharfe Unterscheidung des Gebietes der Grammatik von den übrigen Zweigen der Sprachwissenschaft gewinnen können. Die Grammatik ist die Lehre von der Sprache als dem Ausdruck des Denkens, d. h. nicht des logischen, sondern des gewöhnlichen Denkens, welches am Faden des psychischen Mechanismus abläuft.*) Die Form aber, in der sich der Gedanke in dieser psychologischen Bedeutung versinnlicht, ist der Satz. Grammatik ist also Satzlehre im weitesten Sinne des Wortes. Indem Ries dies verkannte, konnte er, durch seine Einteilung verführt, welche das Einzelwort zum Satze in Gegensatz bringt, in die Wortlehre auch einen Teil dessen mit aufnehmen, was der Lexikographie mit ihren Hilfswissenschaften, der Etymologie, Synonymik usw., zukommt. Zur Lexikographie gehört eben alles, was die Einzelworte als solche, nicht, insofern sie Satzteile sind, angeht.**) Aber auch die Lautphysiologie wird erst durch obige Begriffsbestimmung richtig von der Grammatik ausgeschlossen, da sie die Sprache nur insofern betrachtet, als sie sinnlich — mit den Ohren im Laut, mit den Augen in der Schrift — wahrnehmbar ist. Zur Grammatik steht die Phonetik in dem Verhältnis der Hilfswissenschaft, ist aber keiner ihrer Teile, und wenn die phonetische Analyse der Sprache ebenso wie die grammatische vom

*) Vergl. Gabelentz, Die Sprachwissenschaft usw., S. 7 f.

**) Vergl. Heerdegen in Iwan v. Müllers Handb. d. klass. Altertumswiss. II², S. 616 ff.

Satze anhebt, so ist das ein mangelhafter Ausdruck, der daher rührt, dafs wir für das dem Satze entsprechende phonetische Ganze keinen Namen haben. Daher beginnt auch Brugmann seine indogermanische Grammatik nur mit »phonetischen Vorbemerkungen«, und seine Lautlehre behandelt den Laut nicht vom lautphysiologischen oder akustischen Standpunkte, sondern vom historischen. Damit wird aber das Gebiet des Körperlichen, auf dem sich die Phonetik bewegt, überschritten und das Gebiet des Psychischen betreten. Doch wichtiger für die Stellung der historischen Lautlehre im System der Sprachwissenschaft ist ihr Zweck. Sie betrachtet den Laut nicht um seiner selbst willen, sondern ihr Wert liegt darin, dafs sie vor allem der sonst aufs Raten angewiesenen Etymologie eine sichere Grundlage schafft, dafs weiter in der Bedeutungsentwicklung und auf syntaktischem Gebiete kein sicherer Schritt ohne sie möglich ist, überhaupt kein Teil der Sprachgeschichte sie entbehren kann. So steht also die historische Lautlehre der Grammatik näher als der Phonetik und wird zu ihrem ersten Hauptteile, obwohl sie sich zunächst nur mit der leiblichen Seite der Sprache beschäftigt und nicht imstande ist, ihrerseits die Ursachen der Sprachentwicklung aufzudecken. In der historischen Lautlehre ist, um einen Ausdruck von Ries zu wiederholen, eigentlich nicht mehr der Laut, sondern die sinnvolle Rede der »Held« der Darstellung.

Wenn ich hiernach versuche, eine dem augenblicklichen Stande der Wissenschaft entsprechende Gliederung der Grammatik zu entwerfen, so bitte ich zunächst die Äufserung Delbrücks (Vergl. Syntax I, S. 84) zu beachten, dafs die richtige Systematik gar nicht darin besteht, dafs jedes Ding nur an einer Stelle vorkommt. Im Gegenteil scheint mir wesentlich für ein tieferes Verständnis der Sprache, dafs man den gesamten grammatischen Stoff von zwei entgegengesetzten Gesichtspunkten aus betrachtet und gliedert: 1. mufs man von der Form zur Bedeutung gehen, 2. umgekehrt von der Bedeutung zur Form. Der erste Gesichtspunkt ergibt, da man nach dem Obigen die Bildung und Beschreibung der Formen von ihrer Bedeutung nicht trennen kann, eine grammatische Formen- und Bedeutungslehre; der zweite eine Lehre vom Gedanken und seinem Ausdruck im Satze, oder kürzer: eine grammatische Ausdruckslehre. Der zweite Teil wird sich mit der Stilistik und Rhetorik nah berühren und zu gewissen Teilen dieser Gebiete Hilfswissenschaft sein, er wird sich aber ebenso bestimmt von ihnen dadurch unterscheiden, dafs sie den Ausdruck unter dem Gesichtspunkte der Schönheit betrachten, die Grammatik nicht.

Für die weitere Gliederung des ersten Teiles wird ferner einerseits der von Ries an unrichtiger Stelle verwertete Gegensatz des Wortes zum Wortgefüge und andrerseits der sich damit kreuzende Gegensatz der Formenlehre zur Bedeutungslehre zu benutzen sein.*) Denn daraus, dafs man wie ich die innere Einheit der gesamten Grammatik in der Beziehung aller ihrer Teile auf den Satz erblickt, folgt natürlich nicht, dafs man nicht in der Darstellung der grammatischen Erscheinungen zunächst das Wort, dann das Wortgefüge (den Satz eingeschlossen) zum »Helden« wählt.

Eine auf Grund der modernen allgemeinen Sprachwissenschaft gearbeitete indogermanische Grammatik müfste daher jetzt etwa folgende Anordnung haben**):

Allgemeine Einleitung: A. Der indogermanische Sprachstamm und seine Verzweigung. B. Geschichte und Methode der indogermanischen Grammatik.

Erster Hauptteil: »Phonetische Vorbemerkungen« und Bemerkungen über Schriftzeichen und Transkription. Historische Lautlehre des indogermanischen Stammes (Lautstand des Indogermanischen und Vertretung der Laute in jeder Einzelsprache des Stammes).

*) In dem erneuerten Hinweise auf diese allerdings schon früher verwandte Kreuzteilung scheint mir neben der treffenden Kritik, die er an der schiefen Teilung in Formenlehre und Syntax und an der Beschränkung der letzteren auf eine Bedeutungslehre der Wortarten und Wortformen übt, das Hauptverdienst der Abhandlung von Ries zu bestehen.

**) Selbstverständlich soll die folgende Übersicht nicht eine Art Muster-Anordnung sein, die bis in jede Einzelheit immer befolgt werden müfste, sondern sie soll nur 1. die Ergebnisse der oben vorgetragenen Ansichten veranschaulichen, 2. die Möglichkeit einer Anordnung nach den obigen Gesichtspunkten dartun.

Dieser erste Teil ist, wie oben angedeutet wurde, ein vorbereitender, aber als grundlegend von gröfster Bedeutung. Es folgt dann die historische Grammatik des indogermanischen Stammes selbst im

Zweiten Hauptteil: der Lehre von der Entwicklung des Indogermanischen als gegliederten Ausdrucks des menschlichen Denkens durch Laute.*)

Einleitung: Entstehung und Wesen des Satzes. Unentwickelte Sätze als Vorstufe der Sprache im eigentlichen Sinne, noch jetzt im Vokativ, dem Ausruf, der Interjektion; vergl. Gabelentz, S. 3, Delbrück, Altind. Syntax, § 1. »Halbentwickelte« Sätze. Der vollständig gegliederte Satz, Teile und Arten desselben usw. Der Satz als organische Einheit aller grammatischen Erscheinungen.

Erster Unterteil: Formen- und Bedeutungslehre.

A. Formen- und Bedeutungslehre des Wortes.
   I. Die Wortarten: Entstehung im Satze, Wesen, Beschreibung und Bedeutung.
   II. Die Wortformen: Wortbildung und Wortbeugung. Wortschöpfung. Komposition. Entstehung wortbildender Elemente aus Kompositionsteilen. Beschreibung der Wortbildungselemente. Bedeutung der einzelnen.
   Entstehung der Wortbeugung im Satze analog der der Wortbildung. Bildung und Beschreibung der Flexionsformen des Verbs, des Nomens, Pronomens, Zahlworts. Erstarrte Flexionsformen als Adverbien usw. Anmerkung: Flexionslose Wörter.
   Bedeutung der Flexionsformen des Verbs, des Nomens usw. Gemeinsame Bedeutung der Flexionen des Verbs und des Nomens: Kongruenz.

B. Formen- und Bedeutungslehre der Wortgefüge (Syntax).
   I. Die Mittel der Wortfügung: Wort- und Satzstellung, Ton und Pausen usw.
   II. Die einzelnen Wortfügungen: Die innerhalb des einzelnen Satzes (oder Satzgliedes) auftretenden Wortfügungen: die Satzteile (Subjekt, Prädikat, Attribut usw.). Die Verbindung mehrerer Sätze miteinander. Beiordnung. Übergang der Beiordnung in Unterordnung. Die Nebensätze, ihre Arten und Formen usw.

Zweiter Unterteil: Ausdruckslehre. Dieser Teil der Grammatik ist noch so wenig angebaut, dafs sich keine Gliederung desselben entwerfen läfst. Ansätze dazu sind überall verstreut zu finden, auch in Schulgrammatiken, z. B. wenn die verschiedenen Möglichkeiten zusammengestellt werden, wie die Absicht im Lateinischen wiedergegeben werden kann. Im 20. Heft der Lehrproben habe ich S. 73 eine kurze Andeutung über einige Elemente der Ausdruckslehre gegeben. Der Bau der zu einem Gedanken zusammentretenden Vorstellungsgebilde und die Verhältnisse, in welche ein Gedanke zum andern treten kann, müssen natürlich die Grundlage der weiteren Gliederung darbieten.

2. Das System der Schulgrammatik. Während die wissenschaftliche Grammatik den gegenwärtigen Stand der Forschung möglichst vollendet wiederzugeben hat, ist die Schulgrammatik zunächst nur ein Mittel der Spracherlernung, und sie ist durch die jüngsten Umgestaltungen der amtlichen Lehrpläne und Lehraufgaben mehr als zweckmäfsig auf dies eine Ziel eingeengt. Dadurch wird es schwer, auch im Grammatikunterricht dem allgemeinen Ziele des Gymnasiums, der Vorbereitung für wissenschaftliche Auffassung, zuzustreben. Dafs aber trotz aller Beschränkung und Vereinfachung eine Vertiefung der grammatischen Unterweisung zu wünschen ist, wird schwer zu leugnen sein. Beide Zwecke sind aber zugleich nur mit Hilfe einer parallelen Behandlung der Sprachen erreichbar, weil durch diese einerseits die richtige Art der Beschränkung, andrerseits eine gründlichere begriffliche Durcharbeitung und eine mehr denkende Erfassung der Grammatik im Unterricht gewährleistet wird. Es ist deshalb doppelt erfreulich, dafs die Lehrpläne selbst z. B. S. 33 und S. 43 unzweideutig die Parallelgrammatik fordern, freilich, wie es scheint, mehr als Mittel der Erleichterung wie der Vertiefung des Unterrichts und mehr für die Syntax als für die Formenlehre.

*) Die hier zu Grunde liegende Begriffsbestimmung der menschlichen Sprache entnehme ich Gabelentz, Die Sprachwissenschaft usw. Dessen Darlegung S. 2 ff. scheint mir besonders deshalb besser als andere, weil sie scharf gegen die Phonetik abgrenzt.

So hat es denn unmittelbar praktische Bedeutung, ein zweckmäfsiges System der Schulgrammatik zu suchen, welches für alle Sprachen beibehalten werden kann und dem heutigen Stande der Sprachwissenschaft angemessen ist. Seit einigen Jahren gibt es für dieses Streben einen neuen zweckmäfsigen Anknüpfungspunkt in der Erneuerung der Homermethode des griechischen Unterrichts nach dem Vorgange von H. L. Ahrens am Lyceum I und der Leibnizschule in Hannover.*) Denn die Parallelgrammatik ist gleichsam die Erweiterung des Grundgedankens der Homermethode auf den gesamten Sprachunterricht. Denn das Wesen dieser Methode liegt darin, dafs die Homergrammatik als Grundlage zuerst gelehrt und daraus die attische Grammatik entwickelt wird. Wenn, wie ich hoffe, durch die Praxis in Hannover die Gewöhnung an eine sprachgeschichtliche Behandlung des grammatischen Unterrichts gefestigt und das Vorurteil, dafs sie für die Schule zu schwer sei, entkräftet ist, können die übrigen Schulsprachen, das Lateinische, Deutsche und vielleicht auch die neueren Sprachen, allmählich in den Kreis derselben einbezogen werden. Dies ist gerade im Anschlufs an die griechische Grammatik besonders leicht möglich, weil das Griechische von den in Betracht kommenden Sprachen der indogermanischen Grundsprache am nächsten steht.

Ein den »phonetischen Vorbemerkungen« entsprechender Abrifs einiger Kapitel aus der Lautlehre wird dann jeder Einzelgrammatik als Einleitung voranzuschicken sein, etwa so, wie es in der Lautlehre neuerer Schulgrammatiken schon geschehen ist. Dann folgt eine Definition und Analyse des Satzes als Grundlage für alles Folgende. In derselben wird auf den Zusammenhang der gesamten Grammatik mit dem Satze, seinen Teilen und Arten hinzuweisen sein. Der erste ausführliche Abschnitt der Schulgrammatik ist dann zu überschreiben: Formen- und Bedeutungslehre, deren beide Unterteile dieselben sind wie in dem obigen Schema die Teile A. und B. Unter A. wird zunächst kurz und schulmäfsig Begriff und Bedeutung der Wortarten, dann ebenfalls möglichst kurz die Wortbildung mit der Bedeutung der wortbildenden Elemente, eingehender die Wortbeugung darzustellen sein. Darauf folgt ebenso eingehend die Bedeutungslehre der Flexionsformen (hauptsächlich die sog. Syntax des Nomens und des Verbs), endlich die Kongruenzlehre. Unter B. wird in der Schulgrammatik zuerst das Subjekt und das Prädikat besprochen, darauf das Objekt, das Attribut, der Umstand und die Apposition. Dann folgt die Lehre von der Beiordnung und der Unterordnung, die Lehre von den Nebensätzen und als letzter Abschnitt eine kurze Lehre von der Wort- und Satzstellung.

Hiermit wird in der Regel die Schulgrammatik schliefsen können; denn da es in allen Schulsprachen ausschliefslich oder überwiegend auf Lektüre ankommt, ist eine von der fremden Wortform ausgehende Darstellung der Grammatik das allein zweckmäfsige Unterrichtsmittel. Nur wenn entweder weitergehende Anforderungen an das Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde oder an freie Handhabung des Idioms gestellt würden, wäre eine Ausdruckslehre im oben bezeichneten Sinne als zweiter Hauptabschnitt wünschenswert.

Von allem nicht wirklich grammatischen Stoff, von allem Lexikalischen oder Rhetorisch-Stilistischen, wird die Schulgrammatik in den Regeln frei zu halten sein; da aber der Unterrichtszweck vielfach solche Zusätze wünschenswert macht, wird man sie aus den Beispielsammlungen und Mustersätzen, auch aus etwaigen Anhängen nicht verbannen dürfen. So haben die von Ries S. 144 ff. mit Recht theoretisch gerügten Aufzählungen lexikalischer Art doch praktischen Wert und müssen in einer zur Spracherlernung bestimmten Grammatik irgendwo stehen.

Ordnet man die Schulgrammatik so, wie oben angedeutet ist, so vermeidet man die Mängel, welche Grammatiken wie der des Frankfurter Goethegymnasiums noch anhaften. Denn diese behält einmal die logisch unrichtige Einteilung in Formenlehre und Syntax bei und will andrerseits in der Syntax auch den ganzen Stoff

*) Vergl. Agahd, Homer als Grundlage des griechischen Unterrichts, Monatsschr. f. höhere Schulen, II, S. 441 ff. und Hornemann, Neue Jahrb. 1903, Bd. 12, Heft 7. Ferner: Hornemann, Griechische Schulgrammatik, Teil I. Homerische Formenlehre; Agahd, »Elementarbuch aus Homer mit Ergänzungsheft« und »Attische Grammatik«, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1904 und 1905.

der Bedeutungslehre des Wortes im Anschlufs an eine Analyse des Satzes behandeln. Dafs dies nicht angeht, gibt Reinhardt selbst in der Vorrede zu seiner lateinischen Satzlehre S. IV zu, indem er sagt, »es scheine ihm richtiger, die Belehrung über den Gebrauch der Kasus nicht zu zerreifsen.« Auch dafs ihm eine zusammenhängende Modus- und Tempuslehre fehlt, bleibt trotz seiner Bemerkungen auf S. IV ein Mangel. Er übertreibt die Einwirkung des an sich richtigen Gedankens, dafs Modi und Tempora, überhaupt alle Wortformen und Wortarten mit ihrer Bedeutung nur im Satze leben, auf die Gliederung der Grammatik.

Dagegen entspricht E. A. Sonnenscheins Parallel Grammar Series fast durchaus den Anforderungen an eine richtige und praktische Anordnung des Stoffes; nur wenige Vorschläge zu Änderungen würde ich zu machen haben, und ich bekenne gern, dafs nicht allein theoretische Erwägung, sondern auch Sonnenscheins Vorbild mich auf die oben entwickelte Anordnung einer Schulgrammatik geführt hat. Z. B. der lateinischen Grammatik des Herausgebers selbst ist eine kurze Einleitung vorausgeschickt, die das Nötigste — vielleicht etwas zu wenig*) — aus der Lehre vom Laut und von der Schrift darbietet. Mit dieser wäre am richtigsten der Anhang zur Formenlehre über die Aussprache des Lateinischen verbunden. Es folgt die Formenlehre, deren einleitender Satz lautet: Accidence is the part of Grammar which tells how words change their form according to the part which they play in the sentence. Dafs also die Beziehung auf den Satz die organische Einheit der Grammatik begründet, wird von vornherein deutlich gesagt. Daher stände hier richtiger die Analyse des Satzes, die Sonnenschein erst später, als Einleitung zur Syntax, gibt, zumal da sie nach der Absicht des Verfassers und der grammatischen Gesellschaft überhaupt die wesentliche Grundlage des gesamten grammatischen Unterrichts bildet und daher auch in jeder Einzelgrammatik wiederkehrt. Auf die nach den Wortarten geordnete Formenlehre folgt die Syntax in zwei Hauptabschnitten, welche auf zwei Fragen antworten: 1. How are sentences and parts of sentences expressed? und 2. How are words and their forms used? Der erste dieser Abschnitte enthält eine — vielleicht systematisch nicht ganz richtig geordnete, aber praktische — Formen- und Bedeutungslehre der Wortgefüge auf Grundlage der vorangeschickten Analyse des Satzes*), der zweite eine Bedeutungslehre der Flexionsformen. Im System richtiger würde der zweite Abschnitt voranstehen und an die Formenlehre des Wortes (Accidence) sich anschliefsen; Sonnenschein hat diese Anordnung vermutlich nur deshalb nicht gewählt, weil im Unterricht sein erster Teil Ausgangspunkt und Hauptsache sein soll. Eine Ausdruckslehre im obigen Sinne ist nicht beigegeben, Einzelheiten daraus, soweit es praktisch schien, sind in die Syntax verstreut, besonders zahlreich in den ersten Teil.

Man sieht also zweierlei: 1. dafs die englische Parallelgrammatik das Wesen der Grammatik, auch im Gegensatz zur Phonetik, richtig auffafst, und 2. dafs sie alle notwendigen Teile einer Schul-Grammatik, wenn auch nicht überall scharf begrenzt und aus praktischen Gründen in etwas abweichender Reihenfolge, enthält. Sie ist daher, was die Anordnung des Stoffes betrifft, die beste der bisher vorhandenen Schulgrammatiken; nur die unrichtige Zerlegung in die Hauptteile Accidence und Syntax hätte aufgegeben werden sollen. Sie ist wohl nur deshalb beibehalten, weil man verständigerweise Neuerungen in Äufserlichkeiten möglichst vermeiden wollte.

---

*) Moriartys französische Grammatik gibt dagegen beinah zu viel, wenn auch in vortrefflicher Form.

*) Nach der Vorrede müfste dieser Teil zugleich eine Ausdruckslehre im oben entwickelten Sinne enthalten; denn es heifst dort: Part I starts with the sentence, and shows how Latin expresses certain meanings, and to what extent it leaves the lines of demarcation between meanings confused. In Wahrheit sind beide Gesichtspunkte der Betrachtung nicht voneinander geschieden, im wesentlichen aber ist eine Formen- und Bedeutungslehre der Wortgefüge gegeben. Der Widerspruch zeigt sich auch in der griechischen Grammatik, wo die Worte lauten: Syntax has to answer two questions: 1. How are meanings expressed in sentences and parts of sentences? The answer is given in §§ 316—371, which deal with Sentence Construction. Die Frage klingt, als wäre eine Ausdruckslehre gemeint, der folgende Satz aber zeigt, dafs doch vom Satz und seinen Teilen ausgegangen und deren Form und Bedeutung dargestellt werden soll.

Freilich ist nun in ein mangelhaftes Schema eine im wesentlichen richtige Gliederung der Grammatik eingezwängt und dadurch verrenkt.

B. Bestimmung und Bezeichnung der grammatischen Begriffe. Sobald man von der allgemeinen Gliederung der Grammatik zur Ausarbeitung im einzelnen übergeht, wird die Bestimmung und Bezeichnung der grammatischen Begriffe die Hauptaufgabe. Dabei ist für die vergleichende Behandlung zunächst nur Gleichheit der Kunstausdrücke wesentlich, und solange man nicht mehr erreichen kann, mag man sich damit begnügen, zumal da eine weitgehende Veränderung der Terminologie, wie es scheint, die Ausführung der an sich vielen sympathischen Idee der Parallelgrammatik mehr als alles andere hemmen würde. Dennoch ist jedem Denkenden klar, dafs ein grofser Vorteil darin liegen würde, wenn es gelänge, richtige, d. h. das Wesen der grammatischen Kategorien wiedergebende, klare und durchsichtige, auch dem Schüler verständliche Kunstausdrücke zu finden oder zu schaffen. Dafs dies nicht selten durch Anlehnung an die moderne Sprachwissenschaft und durch Verdeutschung der Terminologie zu erreichen ist, habe ich wiederholt, zuletzt im 20. Heft der Lehrproben S. 48 ff., nachzuweisen versucht und will meine Gründe hier nicht wiederholen. Ich will vielmehr gleich bestimmte Vorschläge zur Besprechung darbieten und mich dabei an Sonnenscheins Vorbild anschliefsen. Ich biete die englischen Ausdrücke neben den lateinischen, bezw. deutschen, die ich an deren Stelle setzen möchte. Wo es nötig scheint, füge ich begründende Bemerkungen hinzu. Um zugleich die Anordnung, die ich oben in den Hauptzügen dargelegt habe, mehr ins einzelne ausgearbeitet vorlegen zu können, folge ich der Ordnung des grammatischen Systems. Ich lasse dabei die Lautlehre weg, da die technischen Ausdrücke derselben wenig Schwierigkeit machen, wenn man sich an die geläufigen Lehrbücher der Phonetik, etwa das von Vietor, anschliefst. Ich habe in Beziehung hierauf dem nichts hinzuzufügen, was ich in den Gedanken und Vorschlägen S. 47 ff. gesagt habe. Aber freilich wird in der Praxis von den hier ausgesprochenen, doch wohl nicht unberechtigten Wünschen mancher wegen des natürlichen Haftens der Unterrichtenden an einmal fest gewordener Gewohnheit zunächst zurückgestellt werden müssen. Eine kurze historische Lautlehre ist nur im griechischen Teil der Parallelgrammatik nötig. Wie ich sie gestalten würde, habe ich in meiner 1904 bei Vandenhoeck und Ruprecht erschienenen Griechischen Schulgrammatik gezeigt. In den übrigen Teilen liefse sich die Lehre von den Lauten und ihrer Schreibung etwa so fassen, wie es in der von Lion und mir herausgegebenen englischen Grammatik (Norddeutsche Verlagsanstalt, O. Goedel, Hannover 1897) geschehen ist. In dieser Gestalt bildet die Laut- und Schriftlehre nur eine Einleitung; die Grammatik selbst beginnt mit der Analyse des Satzes, die etwa folgende Begriffsbestimmungen und Termini enthalten müfste.

Erster Abschnitt. Der Satz, seine Teile und Arten.

§ 1. Der Satz ist eine Wortverbindung (oft auch ein Einzelwort), welche ausdrückt:*)

1. a Statement = eine Behauptung (Behauptungssatz).**)
2. a Command or a Wish = einen Befehl oder einen Wunsch (Befehlssatz, Wunschsatz).***)
3. a Question = eine Frage (Fragesatz).
4. an Exclamation = einen Ausruf (Ausrufssatz).

Anmerkung. »Ja« und »nein« können Sentence-words = Satzwörter heifsen, weil sie allein einen Satz vertreten.†)

---

*) Diese Begriffsbestimmung genügt für die Unterstufe; in den für höhere Stufen bestimmten Grammatiken wird das Wesen des Satzes wirklich zu bezeichnen sein; auch wird der Unterschied zwischen unentwickelten, halb entwickelten und ausgebildeten Sätzen anzugeben sein.

**) Nicht Urteilssatz, weil sonst die Vermischung mit dem logischen Urteil zu nahe liegt. Der englische Ausdruck ist vorzuziehen; gibt es einen völlig entsprechenden deutschen?

***) Befehls- und Wunschsatz können zusammen Begehrungssatz (Will-speech) genannt werden. Zum Wunschsatz ist später der Einräumungssatz als Unterart hinzuzufügen. Für den verneinten Befehlssatz wäre nicht unzweckmäfsig Ablehnungssatz (Prohibition).

†) Satzwörter sind »unentwickelte Sätze«; aufser »ja« und »nein« müfsten auf höheren Unterrichtsstufen auch die übrigen Interjektionen und manche Vokative hierher gezogen und mit erwähnt werden.

§ 2. Nicht jede Wortverbindung ist ein Satz, sondern nur eine solche, welche Subjekt und Prädikat enthält. Die Hauptsatzteile sind also:

1. Subject = Subjekt (Satzgegenstand);
2. Predicate = Prädikat (Aussage).

Das Subjekt bezeichnet den Gegenstand (Person oder Sache), von dem das Prädikat etwas aussagt. Es ist also der Satzgegenstand. Es wird bezeichnet durch ein Substantiv (Gegenstandswort).

Das Prädikat enthält dasjenige, was von dem Subjekt ausgesagt wird. Es ist also die Aussage.

§ 3. Forms of the Predicate*) = Die Formen des Prädikats (der Aussage). Der Kern des Prädikats (der Aussage) ist das Verb. Dieses heifst daher das Aussagewort.

Die Aussage kann bestehen:

1. aus einem Verb = Verb (Aussagewort) allein.
2. aus einem Verb (Aussagewort) mit einem Predicate Adjective or Noun or Pronoun = mit einem Prädikativ (Aussagenominativ).

§ 4. Die Satzbestimmungen.

1. Die Satzbestimmungen treten a) zu einem Substantiv (Gegenstandswort), b) zu einem Verb (Aussagewort).

I. Die Bestimmungen des Substantivs heifsen Attributes = Attribute (Beifügungen). Sie werden bezeichnet durch Adjectives = Adjektive (Beiwörter).

II. Die Bestimmungen des Verbs heifsen:
a) Objects = Objekte (Ergänzungen).**)
b) Adjuncts = Adverbiale (Umstände).*)

Die Objekte werden durch Substantive im Akkusativ, Dativ oder anderen abhängigen Kasus bezeichnet (Akkusativ-, Dativ- usw. Ergänzung)**), die Adverbiale durch Adverbien (Umstandswörter).

2. Verben, die eine Akkusativergänzung erfordern, heifsen, akkusativische, die übrigen nicht akkusativische Verben. Die letzteren zerfallen in genitivische, dativische usw. und in ergänzungslose Verben.

Die akkusativischen Verben haben ein vollständiges Passiv, dem der Handelnde (the Agent) mit »von« angefügt wird, die nicht akkusativischen haben nur ein Passiv mit formalem »es« ***)

§ 5. Equivalents = Vertreter.†)

1. Das Gegenstandswort (Substantiv) ist die Wortart des Satzgegenstandes (Subjekts) und der Ergänzungen, das

---

*) Die »grammatische Gesellschaft« hat 5 Formen des Prädikats unterschieden: 1. Verb alone. 2. Verb and Predicate Adjective or Noun. 3. Verb and Object. 4. Verb and two Objects. 5. Verb and Object, and Pred. Adj. or Noun. Unser Gebrauch ist, Prädikat nur den Ausdruck der einen Hauptvorstellung in der Aussage zu nennen, welche deren Kern bildet. Dagegen bezeichnen wir die Objekte und die damit kongruierenden Prädikativa in abhängigen Kasus als Satzbestimmnngen, zu denen wir auch die Attribute und Adverbiale rechnen. Dies scheint mir richtiger, weil Objekte und abhängige Prädikativa auch von Partizipien und Infinitiven, nicht nur vom finiten Verb abhängen, also in recht verschiedener Satzstellung vorkommen. Ich ändere danach die Darstellung der englischen Parallelgrammatik im folgenden ab.

**) Objekt ist die Gegenstandsvorstellung, die man notwendig zu einem Verb hinzudenken mufs, weil ohne sie der Sinn des Verbs unvollständig wäre; daher der deutsche Name »Ergänzung«. Dies wird jedoch erst auf späteren Unterrichtsstufen gelehrt werden können.

*) Später sind die Arten der Adverbiale hinzuzufügen; es sind namentlich folgende: das Adverbial des Ortes, der Zeit, der Art und Weise (oder des Vergleichs), des Zwecks oder der Absicht, der Folge, des Grundes, der Bedingung, der Einräumung oder des Gegensatzes.

**) Im Englischen wird he gave me the money doppelt analysiert; me wird erklärt als Indirect Object, oder, weil der Satz soviel ist wie he gave the money to me, als Adjunct. Demgemäfs ist auch das Akkusativobjekt doppelt bezeichnet: entweder Object oder Direct Object. Die Ausdrücke direktes und indirektes Objekt sind unverständlich und reichen schon deshalb nicht aus, weil man auch ein Genitivobjekt usw. hat. Ebensowenig klar und durchsichtig scheinen mir die Worte: transitiv (zielend), intransitiv (ziellos) und Verba neutra.

***) Unpersönliches Passiv (Impersonal Passive Construction) ist ein mangelhafter Ausdruck; deutlicher und richtiger ist: ein Passiv mit unbestimmtem »es« (with a vague subject). Auch könnte man sagen: Pass. mit formalem Subjekt oder formales Passiv.

†) Sehr wertvoll ist der Terminus Vertreter für uns 1. um die Nebensätze als Vertreter von Satzteilen zu erklären und zu klassifizieren, 2. um Übergänge einer grammatischen Kategorie in die andere bequem bezeichnen zu können. Z. B. heifst in dem Satze »ich erinnere mich an dich« das Adverbial »an dich« zweckmäfsig Vertreter des Objekts (»deiner«), da es keine Umstandsbestimmung enthält. Vergl. auch den folgenden § 6.

Aussagewort (Verb) ist die Wortart der Aussage (des Prädikats). Das Beiwort (Adjektiv) ist die Wortart der Beifügung, das Umstandswort (Adverb) die Wortart des Umstands (Adverbials).

2. An Stelle aller dieser Wortarten mit Ausnahme des Aussagewortes, können andere Worte oder Wortverbindungen treten, welche dieselbe Bedeutung für den Satz haben. Solche Worte oder Wortverbindungen heifsen Vertreter.

§ 6. Vertreter der Wortarten in ihrer Eigenschaft als Satzteile.

1. Vertreter eines Gegenstandsworts (Nounequivalents) können sein: a) ein substantiviertes Wort,
   b) ein Infinitiv, c) ein Nebensatz.
2. Vertreter eines Beiwortes (Adjektive-equivalents) können sein: a) eine Apposition, vergl. unten § 7, b) ein Gegenstandswort im Genitiv, c) ein Umstandswort, d) eine Präposition mit Kasus, e) ein Partizip, f) ein Nebensatz.
3. Vertreter eines Umstandswortes (Adverbequivalents) können sein: a) eine Präposition mit Kasus, b) ein Kasus ohne Präposition, c) ein Nebensatz.

§ 7. Die Apposition (der Beisatz).*) Um einen Satzteil noch weiter zu bestimmen, kann man ihn, statt eine der Satzbestimmungen hinzuzufügen, auch wieder aufnehmen und noch einmal mit anderen Worten nennen; eine solche erläuternde Wiederaufnahme eines Satzteils heifst Apposition = Apposition (Beisatz). Die Apposition folgt natürlich dem Satzteile, den sie wieder aufnimmt, nach.

Die häufigste Art der Apposition ist ein Substantiv, das zu einem anderen Substantiv in gleichem Kasus hinzugesetzt wird. Dieses kann als Vertreter eines Beiwortes betrachtet werden.

Anmerkung. Wenn mehrere Substantive in demselben Kasus zu Bezeichnungen einer einzigen Vorstellung verbunden sind, stehen sie nicht im Verhältnis der Apposition zueinander. In der Wortverbindung »König Friedrich II.« ist keine Apposition enthalten.

*) Aus § 7 wird auf der Unterstufe zunächst nur die häufigste Art der Apposition zu behandeln sein.

§ 8. Simplex and Complex Sentence = einfacher und zusammengesetzter Satz.

1. Ein Satz, der nur eine Wortverbindung mit Subjekt und Prädikat enthält, heifst ein einfacher Satz.

Ein Satz, der mehrere Wortverbindungen, jede mit eigenem Subjekt und Prädikat, enthält, heifst ein zusammengesetzter Satz. Die einzelnen Wortverbindungen, die ihn bilden, heifsen: Clauses = Satzglieder.*)

2. Sind die Satzglieder lose miteinander verbunden, so dafs jedes selbständig bleibt, so sind sie beigeordnet (Coordinate) und bilden zusammen einen Satzverein. Die Art ihrer Verbindung heifst Beiordnung (Coordination), die verbindenden Konjunktionen heifsen Bindewörter (beiordnende Konjunktionen = Coordinating Conjunctions).

Sind dagegen die Satzglieder so eng miteinander verbunden, dafs eines nur einen Satzteil des andern vertritt, so bilden sie ein Satzgefüge, und das vertretende Satzglied heifst Nebensatz (abhängiger, untergeordneter Satz = Subordinate Clause), das andere Hauptsatz (Principal Clause). Die Art ihrer Verbindung heifst Unterordnung (Subordination), die verbindenden Konjunktionen Fügewörter (unterordnende Konjunktionen = Subordinating Conjunctions).

Anmerkung. Contracted Clauses = unvollständige Satzglieder sind solche, denen wenigstens ein Satzteil oder das einleitende Wort fehlt. Z. B. »Der Vater diktierte, und der Sohn schrieb den Brief.« »Ich bin gröfser als du.« **)

§ 9. Arten der Nebensätze (Kinds of Subordinate Clauses).

Die Nebensätze werden eingeteilt:

I. Nach dem einleitenden Worte in:

*) Die Namen Satzglied und Satzteil beruhen auf einem Vergleich des zusammengesetzten Satzes mit dem menschlichen Leibe. Wie z. B. die Hand ein Glied des Körpers und die Finger wieder Teile der Hand genannt werden, so heifsen die gröfseren Einheiten, in welche der zusammengesetzte Satz zunächst zerfällt, Satzglieder, die kleineren Einheiten aber, die ein Satzglied bilden, Satzteile.

**) Der Terminus »zusammengezogener Satz« fehlt mit Recht in der englischen Parallelgrammatik. Die Lehre von den unvollständigen Satzgliedern auf der einen, und die Annahme mehrfacher Satzteile auf der anderen Seite macht ihn überflüssig.

a) Relativsätze, b) Abhängige Fragen, c) Konjunktionsnebensätze.

II. Nach dem Satzteile, den sie vertreten, in: a) Subjektsnebensätze, (Gegenstandssätze), b) Prädikatsnebensätze, c) Objektsnebensätze (Ergänzungssätze), d) Attributsnebensätze (Beifügungssätze), e) Adverbialnebensätze (Umstandssätze).*)

§ 10. Coordination and Subordination of Clauses = Verbindung von Nebensätzen untereinander durch Bei- oder Unterordnung.

Zwei Nebensätze können mit oder ohne Bindewörter einander beigeordnet werden. Aber es kann auch ein Nebensatz dem andern untergeordnet sein. Der übergeordnete Nebensatz heifst dann regierender Nebensatz. Der Hauptsatz regiert mittelbar oder unmittelbar alle Nebensätze seines Satzgefüges.

———

Die in obigen 10 Paragraphen aneinander gereihten Begriffsbestimmungen müfsten im Gymnasium nach dem bestehenden Lehrplane in Sexta bis Quarta im deutschen Unterricht zum Verständnis und zur Aneignung gebracht werden. Darauf sind sie zunächst berechnet; alle Satzteile und Satzarten sind möglichst einfach erläutert, z. B. kann die Beifügung zunächst definiert werden als die Bestimmung eines Substantivs durch ein Beiwort; nachher kann hinzugefügt werden: oder durch dessen Vertreter. Die Definitionen werden später, im Laufe des Schulkursus, immer mehr vertieft und mit immer mannigfaltigerem Inhalt erfüllt, dadurch wird das Verständnis immer umfassender und eindringender. Nur ein solches allmähliches Wachsen der Begriffe kann sie, zumal die schwierigeren unter ihnen, den Schülern zu wirklichem Eigentum machen. Zu diesem Zwecke müssen die Begriffe der Satzanalyse in jeder Einzelgrammatik wiederholt werden, wie es in der englischen Parallelgrammatik geschehen ist. Aber nicht allein die Satzanalyse soll den Schüler so durch alle Stufen des Unterrichts begleiten, sondern ebenso auch der Inhalt der übrigen Teile der Schulgrammatik. Zu diesen gehe ich nun über, zunächst zu dem

Zweiten Abschnitt, der Formen- und Bedeutungslehre des Wortes.

Dieser zerfällt in die Unterteile: I. Die Wortarten und ihre Bedeutung, II. Die Wortbildung und die Bedeutung der Bildungselemente, III. Die Formen- und Bedeutungslehre der Wortbeugungen. Der letzte dieser drei Teile wird zweckmäfsig noch einmal geteilt in A. Formenlehre der Wortbeugungen, B. Bedeutungslehre der Wortbeugungen, obwohl es theoretisch richtiger wäre, auch hier Form und Bedeutung nicht zu trennen.

I. Die Wortarten und ihre Bedeutung. Eine Übersicht der Wortarten (Parts of Speech) gibt Sonnenschein in der englischen Grammatik als ersten Teil, offenbar berechnet für den Anfangsunterricht. Er scheidet dem alten Brauche entsprechend acht Redeteile: 1. Nouns (Substantive), die er weiter zerlegt in Proper Nouns (Eigennamen) und Common Nouns (Gesamtnamen), 2. Pronouns (substantiv. Pronomina), 3. Adjectives (Adjektive), unter denen er Identifying or Pronominal Adjectives (adjektiv. Pronomina) und Numeral Adjectives (Zahladjektive) hervorhebt, 4. Verbs (Verben), 5. Adverbs (Adverbien), darunter auch Numeral Adverbs (Zahladverbien) und Interrogative Adverbs (Frageadverbien), 6. Prepositions, 7. Conjunctions, 8. Interjections. Unter den Common Nouns hebt er noch Collective Nouns (Sammelnamen) und Verb-nouns (Verbalsubstantive), unter den Adjectives noch Verb-adjectives (Verbaladjektive), unter den Verbs die Auxiliary Verbs (Hilfsverben) hervor und teilt die substantivischen und adjektivischen Pronomina in der üblichen Weise in Demonstrativa usw. ein.

In dieser Reihe fehlt mit Recht der Artikel, der nur ein unbetontes Demonstrativ, bezw. Zahlwort ist. Auch dafs die Zahladjektive und die adjektivischen Pronomina den Adjektiven, die Zahladverbien und Frageadverbien den Adverbien untergeordnet werden, ist konsequent gedacht; freilich dürften dann auch die substanti-

*) Andere Einteilungen der Nebensätze, wie die in vorgesetzte, eingeschobene und angefügte, oder die in Nebensätze 1., 2. usw. Grades, fehlen mit Recht, die nach dem einleitenden Worte mit Unrecht in der englischen Parallelgrammatik; andrerseits ist die unnötige Einteilung nach Wortarten in Noon Clauses, Adjective Clauses und Adverb Clauses beibehalten.

vischen Pronomina nicht als besondere Wortart neben die Substantive gestellt sein. Auffallend ist, daſs die Common Nouns nicht weiter zerlegt werden, daſs die Eigenschafts-, Tätigkeits- und Zustandsnamen nicht als Abstrakta, die übrigen als Konkreta (Dingnamen) zusammengefaſst und neben den Sammelnamen nicht auch die Gattungs- und Stoffnamen erwähnt werden. Wir werden in unserem grammatischen Unterricht diese weiteren Teilungen schwerlich entbehren können, obwohl sie logisch zum Teil ziemlich anfechtbar sind. Die Zahlwörter, die bei Sonnenschein nur in Cardinal und Ordinal Numerals zerfallen, werden wir in bestimmte und unbestimmte und die bestimmten wieder in Grundzahlen, Ordnungszahlen, Verteilungszahlen und Vervielfältigungszahlen einteilen.

Das Empfindungswort müſste von den übrigen Redeteilen als die Wortart des unentwickelten Satzes abgesondert werden. Zum Empfindungswort, nicht zum Adverb, wären »ja« und »nein« zu stellen. Denn sie drücken zunächst nur die Gefühle der Billigung und Miſsbilligung, der Zustimmung und Ablehnung, aus und können deshalb als Vertreter eines positiven, bezw. negativen Satzes (als »Satzwörter«) aufgefaſst werden.

Die übrigen Wortarten sind die des ausgebildeten Satzes, deren Gruppierung sich wohl am besten an die groſsen Formenkategorien anschlieſst, welche die Sprache geschaffen hat. Denn diese geben zugleich wenigstens die Hauptunterschiede der psychologisch-grammatischen Bedeutung der Redeteile an. Die einzige satzbildende Wortart ist das Verb als Kern der Aussage, äuſserlich charakterisiert durch die Konjugation. Die nicht satzbildenden Wortarten werden entweder dekliniert oder sind, soweit sie unverändert bleiben, meist erstarrte Deklinationsformen. Aber unter den deklinierbaren Wörtern treten wieder zwei Hauptklassen hervor: Die Substantive und Adjektive haben eine andere Deklination als die Pronomina. Jene sind nicht satzbildende Wörter, welche die Vorstellungen, die das Weltbild der Sprechenden zusammensetzen, nach ihrem Inhalte benennen: Nennwörter (Inhaltswörter); die Pronomina dagegen sind nicht satzbildende Wörter, welche das Verhältnis des Sprechenden zu dem ihm vorschwebenden Weltbilde dadurch ausdrücken, daſs sie auf einen Punkt desselben hinweisen: Deutewörter. Beide Hauptklassen zerfallen in substantivische, adjektivische und adverbiale Wörter. Aus den letzteren haben sich grammatische Formwörter entwickelt: die Verhältniswörter (Präpositionen) und die Konjunktionen. Jene gehören den Nennwörtern, diese meist den Deutewörtern an.

Hiernach lassen sich die Wortarten des ausgebildeten Satzes folgendermaſsen ordnen:

I. Satzbildende Wortart: Aussagewort (Verb).

II. Nichtsatzbildende Wortarten:

A. Nennwörter (Inhaltswörter): 1. Gegenstandswort (Substantiv), 2. Beiwort (Adjektiv), 3. Umstandswort (Adverb); jede dieser drei Arten entspricht einem Satzteile des ausgebildeten Satzes. Dazu kommen 4. Grammatische Formwörter, die aus Nennwörtern entwickelt sind: Verhältniswörter und einige Konjunktionen. Die Zahladjektive (Grundzahlen usw.) gehören zu den Adjektiven, die Zahladverbien zu den Adverbien, die Zahlsubstantive wären vielleicht nur in einer Anmerkung zu den Zahladjektiven zu erwähnen.

B. Deutewörter (Pronomina). Diese sind je nach dem, worauf sie hindeuten: 1. Gegenstandsandeuter (auf selbständig gedachte Vorstellungen hindeutende): a) Demonstrative (Hinzeiger) und Relative (Rückzeiger). b) Personalia (Personanzeiger) und Possessive (Besitzanzeiger), c) Unbestimmte Demonstrative und Interrogative (fragende Deutewörter), d) Identitätsanzeiger; 2. Beschaffenheits- und Maſsandeuter (auf unselbständig gedachte Vorstellungen hindeutende), οἷος, ὅσος usw. im Griechischen; 3. Umstandsandeuter (Pronominaladverbien). Die unter 2. sind alle adjektivische, die unter 3. adverbiale, die unter 1. teils substantivische, teils adjektivische Wörter. Zu diesen 3 Klassen kommen endlich noch 4. Grammatische Formwörter: Konjunktionen.

Manche Deutewörter stehen zueinander in Wechselbeziehung. Diese kann man durch eine Tabelle in Übersicht bringen, muſs aber dann deutlich hinzufügen, daſs sie keine besondere Art von Deutewörtern bilden. Gewöhnlich erscheinen die sog. Correlativa noch in den Grammatiken als eigene Klasse neben den anderen Deutewörtern.

Die oben entwickelte Gruppierung der Wortarten hat vor der üblichen den Vorzug, dafs sie das Verhältnis der Redeteile sowohl zum Satz und seinen Teilen, wie zu den Hauptgruppen der Wortflexionen deutlich angibt und dadurch namentlich auch dem eigentümlichen Wesen des Pronomens besser gerecht wird. Aber es gehört ein gewisser Mut dazu, solche Neuerungen in die Praxis einzuführen; ich will deshalb ausdrücklich feststellen, dafs eine parallele Behandlung der Schulsprachen auch mit der üblichen Gruppierung der Wortarten durchaus möglich ist.

Sehr kurz ist ferner zu behandeln:

II. Die Wortbildung und die Bedeutung der wortbildenden Elemente. Es kommt erstens an auf einfache und fafsliche Erklärung der Grundbegriffe Wortzusammensetzung und Wortableitung. Der Unterschied zwischen beiden kann nur in dem Grade liegen, in dem die ursprünglich auch die Wortableitung mit umfassende Wortzusammensetzung verdunkelt ist. Ich würde daher definieren: Zusammengesetzt heifst ein Wort, das zwei oder mehrere Bestandteile mit selbständiger Bedeutung enthält. Also ist weggehen zusammengesetzt, aber vergehen abgeleitet. Die beiden Teile einer Zusammensetzung heifsen Grundwort und Bestimmungswort, die Teile einer Ableitung heifsen Stamm und Bildner (Vorsilben, Nachsilben, Einfügungen). Ein Wort, von dem ein anderes abgeleitet ist, heifst dessen Stammwort; die einzelnen Wörter, welche zur Zusammensetzung zusammentreten, heifsen einfache Wörter.

Zweitens kommt es an auf eine kurze Zusammenstellung der wichtigsten Bildner, am besten wohl nach den Wortarten geordnet, nebst ihren Bedeutungen, etwa wie in Harres lateinischer Grammatik, § 117—120.

Einer der Hauptteile der Schulgrammatik ist die nun folgende

III. A. Formenlehre der Wortbeugungen. In dieser weicht zunächst das Deutsche so weit von den übrigen Schulsprachen ab, dafs es im wesentlichen für sich behandelt werden mufs. Dafs man trotzdem im Anschlufs an einen ansprechenden Vorschlag Lattmanns bei der 1. und 2. lateinischen Deklination an das Deutsche anknüpfen und auch die 3. lateinische Deklination in eine gewisse Beziehung zur deutschen bringen kann, habe ich in den Gedanken und Vorschlägen S. 41 ff. gezeigt. Von den neueren Sprachen ist die englische in der Deklination mit der deutschen ursprünglich verwandt, aber gegenwärtig sind nur noch einige kümmerliche Reste der alten Deklinationsweise erhalten, und die Pluralbildung schliefst sich vielmehr an das Französische statt an das Deutsche an. Auch die Ableitung der französischen Deklination, soweit sie erhalten ist, aus der lateinischen ist für die Schule ohne Nutzen. Es bleibt hier also nur die Vergleichung des Lateinischen und des Griechischen übrig, in der man durch Benutzung der modernen Sprachwissenschaft viel weiter gehen könnte, als zu geschehen pflegt. Ich habe dies in den Gedanken und Vorschlägen S. 30 ff. nachgewiesen, aber da man die altgewohnte Benennung und Reihenfolge der fünf Deklinationen im Lateinischen ändern müfste, wird es schwer sein, den an sich richtigen Gedanken in der Praxis durchzusetzen. Deshalb ist es zweckmäfsig, auch hier dem Vorgange Sonnenscheins zu folgen, der im Lateinischen die bekannte alte Anordnung im allgemeinen läfst und nur in der 3. Deklination die Vergleichung vorbereitet, indem er folgende drei Hauptklassen scheidet: I. Mit den charakteristischen Ausgängen: -e, -um, (-a), II. Mit den charakteristischen Ausgängen: -e, -ium, III. Mit den charakteristischen Ausgängen: -ī, -ium, -ia. Daran knüpft er in der griechischen Grammatik an, deren leitender Gedanke überhaupt ist, die enge Beziehung zwischen Lateinisch und Griechisch nicht allein im Wortschatz, sondern — was weit bedeutender ist — auch im grammatischen Bau für den Unterricht fruchtbar zu machen. Er gibt S. 4 der zweiten Auflage zunächst eine allgemeine Zusammenstellung der drei ersten lateinischen Deklinationen mit den drei griechischen und führt dann bei jeder Gruppe die entsprechende lateinische zur Vergleichung an. Dabei zeigt sich, dafs die griechische Deklination, auch die dritte, Gruppe für Gruppe der lateinischen entspricht. Nur die Vergleichung der Vokalstämme ohne Nominativzeichen wie *ἄστυ*, *πειθώ* mit lateinisch ovīle ist für den Schüler zu wenig evident (S. 15). Auf S. 20 fügt Sonnenschein hinzu, dafs das

Griechische keine 4. und 5. Deklination habe, und gibt dann das Verhältnis der lateinischen 4. und 5. zu den griechischen Deklinationen an. Sein sonst so treffliches System würde noch gewinnen, wenn er bei Stämmen wie Ἐρινί- gleich die 4. lateinische Deklination vergliche, und die 5. (die ja zum Teil Abart der A-Deklination ist) mit der griechischen ersten auf -η zusammenstellte. Außerdem ist es meiner Meinung nach didaktisch vorteilhafter, im Lateinischen die J-Deklination mit Perthes von vornherein als adjektivische, die konsonantische Deklination als die des Substantivs lernen zu lassen. Von diesen Abweichungen abgesehen stimmt Sonnenscheins Vergleich der Deklinationen in den beiden klassischen Sprachen genau mit dem von mir am bezeichneten Orte dargebotenen überein. Ich bemerke nur noch, daß auch Sonnenschein die dikaktisch nicht zweckmäßige Trennung des Adjektivs vom Substantiv in beiden Sprachen beibehält. Das in der Bildungsweise Gleichartige wird richtiger zusammen behandelt.

In den Genusregeln des lateinischen und des griechischen Substantivs hat Sonnenschein völlige Übereinstimmung durchgeführt.

Weniger vollständig nützt er die Möglichkeiten der Vergleichung beider Sprachen in der Behandlung des Verbs aus. Er faßt die Regeln sehr übersichtlich, klar und kurz, aber er bleibt in allem Wesentlichen bei der altem Anordnung, weil er stärkere Neuerungen scheut. Doch benutzt er die Unterscheidung starker und schwacher Formen (§ 185) und die Annahme paralleler Formen des Stammes (§ 214 Anm.) vorsichtig, um einige praktische Schwierigkeiten des Curtiusschen Systems zu umgehen. Auch setzt er für die Verben auf -μι als Musterbeispiel nicht τίθημι usw., sondern ἵστημι an (§ 257). Darin folgt er unbewußt Ahrens, dem er meiner Meinung nach auch in der Scheidung der Systeme statt der fälschlich sog. Tempora hätte folgen müssen. Das hätte freilich die gleiche Änderung auch im Lateinischen, Deutschen und den neueren Sprachen vorausgesetzt, und dann war die gefürchtete Revolution da. Aber andererseits wurde dann auch der gesamte Bau des Verbs in allen Schulsprachen vergleichbar, und es ergaben sich zugleich so erhebliche andere didaktische Vorteile, besonders für die Behandlung der Tempus- und Moduslehre, daß ich mich noch einmal dafür aussprechen will. Man kann sie aus folgenden Übersichten ersehen, zugleich mit den dafür erforderlichen Änderungen der Begriffsbestimmungen und der Terminologie. Für das Griechische gebe ich eine Übersicht der Formen des Aktivs von παιδεύω, für das Lateinische eine solche von amo, für das Französische von finir, für das Englische von to ask, für das Deutsche dagegen kein besonderes Beispiel, da der Bau des deutschen Verbs mit dem des lateinischen übereinstimmt.

I. Lateinisch-Deutsch. Amāre lieben

Indikativ	Konjunktiv	Imperativ	Mittelformen
1. Durativ (Dauergruppe), Stamm: ama-			
Präsens amō ich liebe	Konjunktiv Präsens amem ich liebe	amā liebe	Infin. Durativi amāre lieben
Imperfekt amābam ich liebte	Konjunktiv Imperfekt amārem ich liebte		Partiz. Durativi amāns liebend
Futur amābō ich werde lieben	Konjunktiv Futur amātūrus sim ich werde lieben		Infin. Futur amātūrus esse lieben wollen
			Partiz. Futur amatūrus lieben wollend
			Supinum amātum um zu lieben

2. Perfektiv (Vollendunggruppe), Stamm: amāv-

Perfekt amāvī ich habe geliebt	Konjunktiv Perfekt amāverim ich habe geliebt		Infin. Perfectivi amāvisse geliebt haben
Plusquamperfekt amāveram ich hatte geliebt	Konj. Plusquamperfekt amāvissem ich hätte geliebt		
Futur exakt. amāverō ich werde geliebt haben			

II. **Französisch.** Finir endigen (Infin. Darat.)*)

Indikativ	Konjunktiv	Imperativ	Mittelformen

1. Durativ (Dauergruppe). Einfache Formen

a) Vom ersten Stamm: finiss-

Präsens je finis	Konj. Präsens que je finisse	finis	Partiz. Durat. finissant
Imperfekt je finissais			

b) Vom zweiten Stamm: fini-

Präteritum je finis	Konj. Präter que je finisse		Einfaches Partiz. Perf. fini

c) Vom Infinitiv finir

Futur je finirai			
1. Conditionnel je finirais			

2. Perfektiv (Vollendunggruppe). Umschreibende Formen

a) Mit Formen vom ersten Stamm des Hilfsverbs

Perfekt j'ai fini	Konj. Perfekt que j'aie fini		Zusammenges. Partiz. Perf. ayant fini
1. Plusqumperfekt j'avais fini			Infin. Perf. avoir fini

b) Mit Formen vom zweiten Stamm des Hilfsverbs

2. Plusquamperfekt j'eus fini	Konj. Plusquamperfekt que j'eusse fini		

c) Mit Formen vom Infinitiv des Hilfsverbs

Fut. exakt. j'aurai fini			
2. Conditionnel j'aurais fini			

*) Der Infin. Durativi ist im Französischen nur als Nennform dem ganzen Verb vorangesetzt, aus der Gruppe des Durativs aber ausgeschlossen, weil er hier den Stämmen parallel steht, nicht den Formen. Überhaupt zeigen die Tabellen natürlich ebensowohl die Unterschiede der Sprachen im Bau des Verbs wie die Ähnlichkeiten.

III. Englisch.*) To ask fragen

Indikativ	Konjunktiv	Imperativ	Mittelformen
1. Durativ (Dauergruppe)			
a) Einfache Formen			
Präsens J ask	Konj. Präsens J ask	ask	Inf. Dur. to ask
Imperfekt J asked	Konj. Imperfekt J asked		Gerund. Dur. asking Partiz. Dur. asking Einfaches Part. Perf. asked.
b) Umschreibende Formen			
Futur J shall ask 1. Konditional J should ask			
2. Perfektiv (Vollendunggruppe).			
Nur umschreibende Formen			
Perfekt J have asked	Konj. Perfekt J have asked		Inf. Perf. to have asked
Plusquamperfekt J had asked	Konj. Plusquamperfekt J had asked		Gerund. Perf. having asked
Futur exakt. J shall have asked 2. Konditional J should have asked			Umschreib. Partiz. Perf. having asked

IV. Griechisch. παιδεύειν erziehen

Gesamtstamm: παιδευ- erziehen

Indikativ	Konjunktiv (Willensform)	Optativ (Wunschform)	Imperativ	Mittelformen
1. Durativ (Dauergruppe), Stamm: παιδευ-				
Präsens παιδεύω	Konj. Dur. παιδεύω	Opt. Dur. παιδεύοιμι	Imper. Dur. παίδευε	Infin. Dur. παιδεύειν
Imperfekt ἐπαίδευον				Partiz. Dur. παιδεύων
2. Perfektiv (Vollendunggruppe), Stamm: πεπαιδευκ-				
Perf. πεπαίδευκα	Konj. Perf. πεπαιδευκώς ὦ	Opt. Perf. πεπαιδευκὼς εἴην	(Imper. perf.) (πεπαίδευκε)	Inf. Perf. πεπαιδευκέναι
Plusquamperfekt ἐπεπαιδεύκειν				Partiz. Perf. πεπαιδευκώς
Futur exakt. πεπαιδεύξω				
3. Aorist (Eintrittsgruppe), Stamm: παιδευσ-				
a) Gegenwarts- und Vergangenheitsformen				
(Präsens Aor. fehlt)	Konj. Aor. παιδεύσω	Opt. Aor. παιδεύσαιμι	Imper. Aor. παίδευσον	Inf. Aor. παιδεῦσαι
Präter Aor. ἐπαίδευσα				Partiz. Aor. παιδεύσας
b) Zukunftsformen				
Futur παιδεύσω		Opt. Fut. παιδεύσοιμι		Inf. Fut. παιδεύσειν Partiz. Futur παιδεύσων

*) Ich lasse das Englische hier folgen, weil es mit dem Französischen und zugleich mit dem Deutschen leicht vergleichbar ist.

Abgesehen von der Deklination des Substantivs und Adjektivs und von der Konjugation bietet die Lehre von der Bildung der Formen für Anordnung und Begriffsbestimmung der Formgruppen wenig Bemerkenswertes. Jede Sprache muſs da nach ihrer Natur besonders behandelt werden.

Die Terminologie Sonnenscheins ist in diesem Abschnitt im ganzen die gewöhnliche lateinische, der allerdings der Engländer anders gegenüber steht als der Deutsche, weil viele der betreffenden Wörter in seiner Sprache von alters her leben, während sie bei uns reine, dem Knaben unverständliche Fremdwörter sind. Ich habe früher gezeigt, daſs viele dieser Kunstausdrücke sich verdeutschen lassen, unterdrücke aber hier diese Vorschläge, weil sie für die Parellelgrammatik nicht wesentlich sind und vermutlich Widerstand finden.

Ein Hauptplatz für zwanglose Verdeutschung der Kunstausdrücke scheint mir dagegen

III. B. Die Bedeutungslehre der Wortbeugungen, zu der ich mich nun wende. Ich gebe zunächst kurz die Kunstausdrücke der Kasuslehre, soweit es ohne Zwang möglich ist, deutsch, und zwar nicht durchweg nach Sonnenschein, sondern so, wie es mir dem heutigen Stande der Sprachwissenschaft angemessen scheint. Da das Griechische unter den Schulsprachen dem Indogermanischen am nächsten steht, führe ich die Gebrauchstypen der Kasus zunächst so an, wie sie im Griechischen erhalten sind; bei Ausarbeitung einer Prarallelgrammatik müſsten dann in den anderen Teilen die entsprechenden Änderungen gemacht werden.

Meanings of the Cases = Gebrauch der Kasus. I. Gebrauch des Akkusativs: Objektsakkusativ. Drei Arten des Objekts: leidendes, hervorgebrachtes Objekt und Inhaltsakkusativ. Akkusativ des Zieles, der Raum- oder Zeiterstreckung, der Beziehung. Doppelter Akkusativ (der an dieser Stelle bei Sonnenschein fehlt). Vergl. Gedanken und Vorschl. S. 63 ff.

II. Gebrauch des Genitivs: A. Der echte Genitiv: 1. Der Objektsgenitiv bezeichnet den von einer Handlung teilweise getroffenen Gegenstand. 2. Der Genitiv des Ortes und der Zeit bezeichnet, daſs ein Punkt innerhalb eines ausgedehnteren Ortes oder eines Zeitraumes von einer Handlung getroffen wird. 3. Der Genitiv bezeichnet bei Substantiven die Zugehörigkeit, und zwar a) die des Ganzen zu seinen Teilen (Genitiv des geteilten Ganzen), b) die des Besitzers zum Besitz (Genitiv des Besitzers), c) die des Subjekts oder Objekts zu einer Handlung (subjektiver oder objektiver Genitiv). B. Der ablativische Genitiv: 1. Genitiv der Trennung. 2. Genitiv des Ausgangspunktes. 3. Genitiv des verglichenen Gegenstandes.

III. Gebrauch des Dativs: A. Der lokale Dativ (auf die Fragen wo? und wann?); B. Der instrumentale Dativ: 1. Der Dativ der Gemeinschaft. 2. Der Dativ des Mittels. 3. Der Dativ der Ursache oder des Beweggrundes. 4. Der Dativ der Beziehung; C. Der echte Dativ: 1. Der Dativ der beteiligten Person oder Sache (Objektsdativ). 2. Der Dativ des Interesses.

IV. Für den Gebrauch des Ablativs, der im Lateinischen bekanntlich als gesonderter Kasus erhalten ist, sind die Termini in I—III enthalten.*)

Die übrigen Abschnitte der Kasuslehre enthalten keine Kunstausdrücke. Bei den Genera des Verbs wäre zu erwägen, ob nicht das griechische Medium (Middle Voice bei Sonnenschein) besser Reflexiv genannt würde, weil dann seine Bedeutung gleich im Namen klar ausgedrückt und seine Beziehung zum Passiv und zu dem reflexiven Gebrauch des Verbs in den anderen Sprachen deutlich bezeichnet wäre.

Wichtiger sind die Begriffe und Termini der Tempuslehre (des Gebrauchs der Zeiten).

Vor allem kommt es auf den Begriff der Zeit selbst an, den Sonnenschein zu

*) Auch die französische und englische Kasuslehre lassen sich in ziemlich weiter Ausdehnung mit der lateinischen und griechischen vergleichen, indem man vom Sinne ausgeht und die Fälle, in denen die lat. oder griech. Kasusbedeutungen durch Präpositionen wiedergegeben sind, mit Moriarty als Dative-equivalents oder Genitive-equivalents oder mit Banner geradezu als Genitive bez. Dative bezeichnet. Die englische Ausdrucksweise ist vorzuziehen.

eng faſst, denn er stellt S. 312 Time und Character of the Action einander gegenüber und begreift unter dem letzteren simply occurring (sich ereignend), not completed (dauernd), completed (vollendet). Von diesen drei Begriffen sind aber die beiden letzten jedenfalls auch zeitliche, nur beziehen sie sich nicht auf die Verlegung einer Handlung in die Zeitstufen der Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft vom Standpunkt des Redenden aus, sondern auf die zeitlich einander folgenden Entwicklungsstufen der Handlung selbst. Auf diese läſst sich auch der Begriff des occurring leicht zurückführen. Denn daſs sich etwas überhaupt ereignet, wird durch seinen Eintritt entschieden; daher gebrauchen wir im Deutschen das Wort eintreten zugleich in dem Sinne von »wirklich werden« (»das lange Erwartete trat endlich ein«) und »beginnen« (»in die Unterhandlung eintreten«). Ich würde daher statt Sonnenscheins Character of the Action lieber »Entwicklungsstufen der Handlung« einsetzen und diese den Zeitstufen gegenüberstellen, beide Reihen von Begriffen aber unter dem allgemeinen der Zeit zusammenfassen.*)

Wie der Begriff der Entwicklungsstufen der Handlung, so fehlt bei Sonnenschein auch der der sog. bezogenen Zeit, deren drei Grundformen die Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit sind. Er betrachtet ihn ohne weiteres als enthalten in der Aktionsart, die er dem Präsens-, Perfekt- und (im Griechischen) dem Aoriststamm beigelegt hat. Dadurch erreicht er eine gröſsere Einfachheit als z. B. Lattmann in seiner lateinischen Syntax, aber er kann auch den Gebrauch der Zeiten in Nebensätzen, besonders die lateinische Consecutio temporum, nicht so klar und gründlich erläutern, wie z. B. Harre in der lateinischen Syntax[2] §§ 209, 216, 217. Ich würde deshalb vorziehen, auch den Begriff der bezogenen Zeit beizubehalten.

In der Darstellung des Gebrauchs der einzelnen Tempora des Indikativs beschreibt Sonnenschein möglichst oft nur die Bedeutung, ohne Kunstausdrücke zu bilden. Beim Präsens gibt er nur Habitual Present und Historical Present = Präsens der wiederholten Handlung, Präsens der lebhaften Erzählung. Beim Imperfekt hat er Contemporaneous Imperfect, wofür mir ein besonderer technischer Ausdruck unnötig scheint. Ebensowenig bedarf es eines besonderen Ausdrucks für das eigentliche Perfekt im Lateinischen (Present Perfect), wenn man wie Sonnenschein das sog. historische Perfekt als besondere Zeitform (Past) abtrennt. Harre unterscheidet mit Anschluſs an Waldeck ein präsentisches Perfekt, das einen gegenwärtigen Zustand ausdrückt, von einem urteilenden Perfekt, das eine einzelne Handlung der Vergangenheit vom Standpunkt der Gegenwart aus bezeichnet, und von einem erzählenden Perfekt, das vergangene Ereignisse ohne Beziehung auf die Gegenwart erzählt (§ 211). Ich nehme in dieser Reihe an dem mittleren Gliede Anstoſs; z. B. wenn ich sage: Multa tum scripsi = ich habe damals viel geschrieben, so urteile ich nicht, sondern behaupte nur eine Tatsache*), allerdings mit einem gewissen Nachdruck. Ich würde deshalb diese Anwendung des Perfekts lieber »behauptendes Perfekt« nennen. Aus diesem ist, wie mir scheint, durch Abschwächung das sog. historische Perfekt entstanden; deshalb hat sich dann das Perfekt mit dem Aorist vermischt, der ebenfalls die Bedeutung des Konstatierens von Tatsachen hatte. Daher ist für das historische Perfekt ein Ausdruck von ähnlicher Bedeutung wie »behauptend« zu wünschen; etwa Delbrücks Bezeichnung des entsprechenden Gebrauchs des griechischen Aorist als »konstatierendes Tempus« würde passen. Allgemeine Anerkennung wird freilich leichter der viel weniger charakteristische Ausdruck »erzählendes Perfekt« finden. Wie bisher in allen Grammatiken, so fehlt auch bei Sonnenschein eine Zusammenstellung der in der zusammenhängenden Erzählung gebräuchlichen Zeitformen. Es sind drei: eine konstatierende (lat. Perfekt, griech. Aorist, franz. Präteritum), eine beschreibende (lat., griech., franz. Imperfekt), eine lebhaft erzählende (lat., griech., franz.

*) Mit Delbrücks in der indogerm. Syntax vorgetragenen Auffassung der aoristischen Aktion ist die oben angedeutete nicht zu vereinen, einstweilen halte ich jedoch noch an dieser fest.

*) Jeder eine Tatsache angebende Satz wäre sonst ein Urteil.

Präsens). Im Deutschen und Englischen ist diese Reihe unvollständig, andrerseits aber hat das Deutsche einen feinen Wechsel zwischen behauptendem Perfekt und konstatierendem Imperfekt vor den übrigen Sprachen voraus (Vergl. Lehrpr. und Lehrg. Heft 22 S. 36), während das Englische in seiner Zusammensetzung von to be mit dem Partizip auf -ing eine vollständige Konjugation der dauernden Handlung besitzt.

Ferner scheint es nicht zweckmäſsig, die Tempuslehre mit Sonnenschein von der Moduslehre ungetrennt zu behandeln. Namentlich die sog. Consecutio Temporum müſste nicht als Eigentümlichkeit konjunktivischer Sätze unter der Überschrift Tenses of the Subjunctive erscheinen, sondern als Eigentümlichkeit der lateinischen Tempusbezeichnung, was sie in Wahrheit ist. Auch daſs alle 4 Zeiten des Konjunktivs im Lateinischen neben ihrer eigenen Bedeutung noch die eines Future-equivalent haben können (§ 512), gehört in die Tempuslehre, zu der von Sonnenschein überhaupt vernachlässigten Behandlung der bezogenen Zeit. Die Unterscheidung einer Primary Sequence und einer Secondary Sequence in der Zeitenfolge trifft ebensowenig das Richtige, wie die Unterscheidung von Haupt- und Nebentempora in älteren deutschen Grammatiken. Am besten dürfte sein, eine Gegenwarts- und eine Vergangenheitsreihe der Konjunktive aufzustellen, jede zu drei Konjunktiven, welche die Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit ausdrücken, nämlich 1. Konj. Präs., Perf. und Fut., 2. Konj. Imperf., Plusquamp. und Partiz. Fut. mit essem. Die Regel lautet dann einfach: Der abhängige Satz mit bezogener Zeit hat:

a) Die Vergangenheitsreihe der Konjunktive, wenn der regierende Satz in der Vergangenheit liegt,

b) die Gegenwartsreihe der Konjunktive, wenn der regierende Satz in der Gegenwart liegt.

Diese Regel hat auch den Vorteil, daſs sie den Grund der Erscheinung mit bezeichnet und daher ein wirkliches Verständnis derselben ermöglicht. Dadurch wird dann wieder die Auffassung der Ausnahmen (die sämtlich scheinbare sind) wenigstens für den denkenden Schüler sehr erleichtert. Für die Parallelgrammatik aber ist diese Regel darum besonders wertwoll, weil mehrere andere Sprachen (Französisch und Englisch) mit dem Lateinischen im wesentlichen übereinstimmen, während andere (Griechisch und Deutsch) in charakteristischer Weise abweichen.

Was endlich die Termini der Tempuslehre betrifft, so sind die bisher üblichen sehr mangelhaft, da sie bald die Zeitstufe, bald die Entwicklungsstufe der Handlung, bald die selbständige, bald die bezogene Zeit bezeichnen. Sonnenschein behält sie gleichwohl bei und hilft sich § 177 dadurch, daſs er sie einigermaſsen korrigiert, indem er hinzufügt: Perfect stands for Present Perfect, Imperfect for Past Imperfect (= Past Continuous), Pluperfect for Past Perfect. Vollständig wird nur geholfen, wenn man in meiner weiter oben mitgeteilten Tabelle IV statt Präsens und Imperfekt Präsens Durativi und Präteritum Durativi; ferner statt Perfekt, Plusquamperfekt und Futurum exactum Präsens, Prateritum und Futurum Perfektivi schreibt, im übrigen aber die dort gewählten Ausdrücke annimmt. Nur so werden sowohl die Entwicklungsstufen der Handlung wie auch die Zeitstufen in den Namen vollständig bezeichnet und zugleich (was besonders für das Griechische Wert hat) deutlich gemacht, welche Formen keine Zeitstufe haben. Möge es gelingen, die bloſs das Alte als solches liebende Beharrlichkeit nach und nach zu brechen!*)

Moduslehre (Gebrauch der Aussageweisen). Die Lehre von den Aussageweisen muſs für die Schule vom Griechischen aus gestaltet werden, weil dieses die beiden im Konjunktiv der übrigen Schulsprachen verschmolzenen Aussageweisen bewahrt hat: die Willensform (Konjunktiv im engeren Sinne) und die Wunschform (Optativ). Es ist leicht, in allen Schulsprachen die beiden daraus folgenden Hauptteile der Konjunktivbedeutungen zu sondern: 1. den Konjunktiv des Willens (und der Einräumung), 2. den Konjunktiv des Wunsches und der Annahme.**) Von

*) Übrigens hat Harre die richtigen Zeitbezeichnungen zum Teil schon in seiner lat. Grammatik angewandt.

**) Vergl. z. B. meine und Lions Engl. Grammatik.

den überlieferten Kunstausdrücken ist aber nur Optativ sachlich zutreffend, Konjunktiv ist an sich unrichtig und wird zudem im Griechischen in engerem Sinne gebraucht als in den übrigen Schulsprachen. Es wäre sehr förderlich, wenn man wenigstens für Konjunktiv im weiteren Sinne einen zweckmäſsigen anderen Namen einführen könnte, ich wage jedoch keinen bestimmten Vorschlag zu machen.

Sonnenschein hat die alten Namen (Subjunctive und Optative) beibehalten und drückt durch seine Gruppierung der Bedeutungen in der lateinischen Grammatik die oben bezeichnete Hauptteilung nicht aus (ebensowenig Moriarty in der französischen Grammatik). Dagegen wird der Gebrauch des Konjunktivs im Griechischen sehr zweckmäſsig so geteilt: The Subjunctive, when unaccompanied by ἄν, marks an action as willed or desired; when accompanied, by ἄν, as prospective or general. Dadurch wird die Entwicklung der Konjunktivbedeutung vortrefflich angedeutet; denn sie geht vom Willen, Verlangen, Beabsichtigen durch die Erwartung dessen, was bevorsteht, zu dem Zukünftigen; nur die Bedeutung des Allgemeinen drückt, wenn ich nicht irre, der griechische Konjunktiv nicht aus. Derselben äuſseren Formel entspricht Sonnenscheins Teilung des Optativs in den Optativ ohne und mit ἄν, aber in diesem Falle werden die Hauptbedeutungen des Wunsches und der Annahme dadurch nicht richtig geschieden, ebensowenig zutreffend ist es, den Optativ mit ἄν 1. conditional, 2. potential zu nennen; denn in beiden Fällen findet dieselbe Bedeutung, die der Annahme, statt. Ich würde in allen Schulsprachen nach den Hauptbedeutungen der Modi anordnen und dieselben mit deutschen Namen bezeichnen, die lateinischen sind hier völlig überflüssig. Überhaupt wird man in der Bedeutungslehre gut tun, möglichst nach den Bedeutungen, nicht nach irgend welchen äuſseren Merkmalen des Vorkommens der Formen, zu gruppieren.

Auſser den schon ausgeführten Termini scheinen mir in der Moduslehre nur noch nötig: der Konjunktiv der fremden Meinung in »innerlich abhängigen« Sätzen (Sonnenschein, lat. Gramm. § 509: A clause with a Subj. is often equivalent to a subordinate clause of Oratio Obliqua) statt Conjunctivus obliquus, Konjunktiv der Aufforderung (statt Conj. hortativus), den Sonnenschein unter Command subsummiert (§ 498), und Konjunktiv des zweifelnden Entschlusses, der bei Sonnenschein fehlt; ferner attractio modorum (Sonnenschein, lat. Gr. § 507) oder Assimilation of Mood (griech. Gr. § 506). Sehr glücklich sind im Englischen Ausdrücke wie Ever-Clauses d. h. Sätze der wiederholten Handlung, Command-Questions, d. h. Fragen des zweifelnden Entschlusses, aber lassen sie sich im Deutschen nachahmen? Harre bildet: Frageaufforderungssätze, nicht ganz glücklich, weil der Sprechende die sog. deliberativen Fragen zunächst an sich selbst zu richten pflegt.

Der Imperativ und die Pronomina geben keine Veranlassung zu Bemerkungen; der Infinitive of Destination wird als Infinitiv der näheren Bestimmung, der Infinitive of Purpose als Infinitiv des Zwecks zu übersetzen sein. Statt Appositive Participle (griech. Gr. § 545, 547) würde ich Partizip als aussagende Beifügung oder Partizip als Aussage-Nominativ bezw. -Akkusativ usw. sagen. Die Interjektion gehört wie die Präposition in den Abschnitt von den Wortarten.

Den letzten Abschnitt der Bedeutungslehre der Flexionsformen muſs die Kongruenzlehre bilden, d. h. die Lehre von den Mitteln, wodurch die grammatische Zugehörigkeit bezeichnet wird. Sonnenschein spricht vom Agreement nur bei den einzelnen Satzteilen; aber eine Zusammenfassung ist wünschenswert, da die Kongruenz z. B. des Prädikativs mit dem Subjekt im wesentlichen dieselbe ist, wie die des Attributs mit seinem Substantiv, und auch das Prinzip der Kongruenz in allgemeinerer Fassung bei den einzelnen Satzteilen nicht ohne Zwang gegeben werden kann. Am Schluſs der Bedeutungslehre der Flexionen muſs aber diese Zusammenfassung deshalb stehen, weil die Kongruenz eine gemeinsame Bedeutung der Flexionsformen des Nomens und des Verbs ist.

Dritter Abschnitt: Formen- und Bedeutungslehre der Wortgefüge. Während es im zweiten Abschnitt nicht unzweck-

mäſsig erschien, die Bildung der Flexionen aller Wortklassen zusammen zu behandeln und von der Bedeutungslehre der Flexionen zu sondern, werden im dritten Abschnitte die Formen- und die Bedeutungslehre bei jedem Wortgefüge ungetrennt zu erörtern sein.

Man beginnt mit den constructions which are common to the Complex and the Simple Sentence und läſst diejenigen folgen, which are peculiar to the Complex Sentence. D. h. man spricht 1. von den Satzteilen, 2. von den Satzarten.

I. Die Satzteile. Bei jedem Satzteile ist in Bezug auf seine Form zu fragen, welche Gestalt er selbst annehmen kann, wie sein Verhältnis zu den übrigen Satzteilen bezeichnet wird, und welche Stellung er in der Wortfolge des Satzes erhält. In Bezug auf die Bedeutung ist auszuführen, ob und wie seine allgemeine Bedeutung sich nach seinen verschiedenen Formen oder sonst modifiziert darstellt, auch ob er seine eigentliche Bedeutung verlieren und in die anderer Satzteile übergehen kann. Wie viel von diesem Inhalt in jede Einzelgrammatik aufgenommen werden soll, bestimmt der didaktische Zweck.

Seinem Kasus nach ist das Subjekt stets Nominativ, seiner Wortart nach ein Substantiv oder ein substantiviertes Wort. Durch ein solches wird die Vorstellung des Satzgegenstandes wirklich bezeichnet, da aber vielfach genügt, sie nur anzudeuten, kann auch ein substantivisches Pronomen (ein Gegenstandsandeuter) im Nominativ an die Stelle treten, ja zuweilen fehlt selbst dieses, und die Endung des Verbs oder der Zusammenhang deuten das Subjekt allein an. Besonders eigentümlich ist der Fall, daſs das Subjekt aus einem neutralen Pronomen besteht, dem erst durch das folgende Prädikativ bestimmter Vorstellungsinhalt gegeben wird, z. B. »das allein ist wahre Freundschaft«. Im Lateinischen wird in diesem Falle das Subjekt nach dem Prädikativ gerichtet und so die Beziehung auf dieses erkennbar gemacht: ea sola vera amicitia est. Das Deutsche dagegen beginnt stets mit einer unbestimmten Andeutung eines Gegenstandes und überläſst es dem Hörenden, die Beziehung auf das Prädikat zu finden.

In anderen Fällen ist in neueren Sprachen ein neutrales Pronomen am Anfange des Satzes nur dazu bestimmt, auf eine folgende Subjektsbezeichnung vorläufig hinzuweisen, z. B. in: »Es ritten drei Reiter wohl über den Rhein.« Dieses »es« nennt man formales Subjekt im Gegensatz zu dem wirklichen, das folgt. Es ist besonders dann häufig, wenn das Subjekt durch einen Infinitiv ohne Artikel oder durch einen Nebensatz vertreten wird. In zwei Fällen steht das formale Subjekt »es«, ohne daſs ein wirkliches dazu gesetzt oder auch nur gedacht werden kann: 1. beim Passiv mit formalem »es« (dem mit mangelhaftem Ausdruck so genannten »unpersönlichen Passiv«), 2. bei »subjektlosen Verben« wie »es regnet«, »es schneit« usw. In beiden Fällen wird nur eine Handlung, kein Handelnder angegeben; im zweiten kann ein solcher überhaupt nicht gedacht werden, im ersten würde er eine beliebige Person sein. Da das Deutsche für eine beliebige Person das unbestimmte Pronomen »man« hat, so kann man das Passiv mit formalem »es« auch ersetzen durch das Aktiv mit »man«.

Das Subjekt steht im Satze gewöhnlich am Anfang, kann jedoch unter Umständen auch einen anderen Platz erhalten. Bisweilen wird es ausgelassen.

Mehrere Substantive oder Substantivvertreter können unverbunden oder durch Bindewörter verknüpft ein »mehrfaches Subjekt« (Compound Subject) bilden.

Dieser Inhalt müſste in schulmäſsige Form gebracht den Abschnitt vom Subjekt in der deutschen und mit den nötigen Abänderungen auch in den übrigen Grammatiken bilden; für die Oberstufe könnte hinzugefügt werden, daſs es auch halbentwickelte Sätze gibt, in denen das Subjekt keine substantivische Form hat: so z. B.: Heute (Subj.) rot (Präd.), morgen (Subj.) tot (Präd.). Dies ist gleichsam lallende Kindersprache, welche beliebige Vorstellungen ohne grammatische Formung verbindet. In der Kindheit der Sprache waren solche Sätze die Regel.

Ähnlich sind die anderen Satzteile in der deutschen und in steter Beziehung darauf und auf die anderen Schulsprachen in den übrigen Einzelgrammatiken zu behandeln. Dabei werden noch einige grammatische Begriffe und Termini vor-

kommen, die ich unter Bezugnahme auf die englische Parallelgrammatik kurz anführen will. Beim Prädikat erwähnt Sonnenschein die Constructio ad sensum (Construction according to sense) = Konstruktion nach dem Sinne; ferner das Predicate Adjective, besser: das prädikative Attribut = die aussagende Beifügung, z. B. „filius salvus rediit“ = der Sohn kehrte gesund heim, d. h. er kehrte heim und war gesund. Beim Objekt gibt er den ansprechenden Terminus: Cui-Verbs = dativische Verben; doch kommt auch die Zusammensetzung Dative Verbs und ähnl. vor. Er behandelt unter Objekt nicht bloſs dessen verschiedene Kasus und den Objektsinfinitiv, sondern auch die Verbindung mehrerer Objekte bei einem Verb und den Akkusativ mit Infinitiv. Beim Prädikat fehlt seltsamerweise in Sonnenscheins lat. Gramm. der Historical Infinitive = Infinitiv der lebhaften Schilderung, der erst § 339 bei den Satzarten erwähnt wird.

II. Die Satzarten (Kinds of Sentences). Man kann die Sätze einteilen: 1. nach ihrem Inhalt in: a) Behauptungssätze, b) Begehrungssätze (Befehlssätze, Wunschsätze, Einräumungssätze), c) Fragesätze, d) Ausrufssätze. Die Ausrufssätze lassen sich auch unter c) unterordnen. 2. Nach ihrem grammatischen Verhältnis zueinander in: a) Hauptsätze, b) Nebensätze.

Die Nebensätze werden eingeteilt: 1. nach dem einleitenden Wort, 2. nach dem Satzteil, den sie vertreten. Vergl. oben Analyse des Satzes § 9.

Die Umstandssätze bei Sonnenschein zerfallen in a) Temporal Clauses oder Clauses of Time = Temporalsätze (Umstandssätze der Zeit, Zeitsätze), b) Lokal Cl. (Cl. of Place) = Lokalsätze (Umstandssätze des Ortes, Ortssätze), c) Comparative Cl. (Cl. of Comparison) = Vergleichssätze*), d) Final Cl. (Cl. of Purpose) = Finalsätze (Absichtssätze), e) Consecutive Cl. (Cl of Result) = Konsekutivsätze (Folgesätze), f) Causal Cl. (Cl. of Reason) = Kausalsätze (Begründungssätze), g) If-Clauses (Cl. of Condition) = Konditionalsätze (bedingende Nebensätze), h) Concessive Cl. = Konzessivsätze (Einräumungssätze, Umstandssätze des Gegensatzes).

Bei den Absichtssätzen und den Folgesätzen hat man einen Übergang in die Objektssätze zu behandeln: die Ergänzungssätze der Absicht und der Folge. Überhaupt wird aus der Bedeutungslehre der Satzarten besonders das Gebiet des Überganges aus einer in die andere interessieren; so namentlich bei den durch Relativ eingeleiteten Beifügungssätzen, die auch als Vertreter für mehrere Arten von Umstandssätzen und selbst (im Lateinischen und Englischen besonders) für Hauptsätze fungieren können. Eine eigentümliche Verbindung gehn die Vergleichssätze einerseits mit Bedingungssätzen ein (bedingte Vergleichssätze, im Deutschen mit »als ob«), andererseits mit Folgesätzen (folgernde Vergleichssätze, im Lateinischen mit quam ut); dadurch entsteht eine Mischung der Bedeutungen, die dargelegt werden muſs. Sonst wird in der Lehre von den Satzarten wesentlich deren Form zu behandeln sein, natürlich der Reihe nach für jede Satzart, bei den Hauptsätzen insbesondere ihre Verbindung untereinander, bei den Nebensätzen (die nach den Satzteilen, welche sie vertreten, zu ordnen sind) die einleitenden Wörter, Modus, Tempus usw. Ein besonderer Unterteil biete dann die Regeln der abhängigen Rede dar, und den Schluſs des ganzen Abschnittes bilde eine Zusammenfassung der Regeln von der Wortstellung und der Stellung der Sätze zueinander.

Die Terminologie bietet wenig Schwierigkeiten; sie kann fast ganz deutsch sein. Ich erwähne zunächst die Bedingungsgefüge (Conditional Sentences), die nach Sonnenschein bestehen aus an Adverb-Clause of Condition (the If- clause, sometimes called the Protasis) und aus a Principal Clause (sometimes called the Apodosis). Dafür sagen wir weit kürzer und klarer: aus einem bedingenden Nebensatz und einem bedingten Hauptsatz. Die Bedingungsgefüge werden dann von Sonnenschein eingeteilt in A. Those in which the If-clause does not imply anything as to the fulfilment of the Condition (Open condition), B. Those in which the If-clause implies a negative (Rejected condition), and the

*) Dieser Ausdruck ist zu eng: es muſs heiſsen: Modalsätze (Umstandssätze der Art und des Mittels). Zu diesen gehören auch die Vergleichssätze.

Principal Clause speaks of what would be or would have been. Zu B werden alle konjunktivischen, auch die mit Konj. Präs. oder Perf. gebildeten Bedingungsgefüge des Lateinischen gerechnet, indem die mit der Gegenwartsreihe der Konjunktive als futurische, die anderen als präsentische, bez. präteritale Bedingungsgefüge aufgefafst werden. Ebenso werden die griechischen Bedingungsgefüge eingeteilt. Sonnenschein sucht dies im Anhang zur griech. Gramm. S. 338 f. zu rechtfertigen, aber nicht überzeugend. Si hoc faciat, bene sit gehört nicht in eine Reihe mit si hoc faceret, bene esset. Denn das zunächst Natürliche für jede Bedingung war, dafs sie als Annahme gefafst, also im Lateinischen mit Konj. Präs. (Perf.), im Griechischen mit Optativ konstruiert wurde. Dagegen bildete sich, vielleicht erst im Laufe der Zeit, ein doppelter Gegensatz: 1. Bedingungen, bei denen man das sichere Gefühl der Unerfüllbarkeit hatte, wurden durch einen Vergangenheitskonjunktiv bezw. Indikativ bezeichnet, denn Vergangenheit ist Rejected Reality; 2. Bedingungen, die man rein logisch setzen und daher von jeder Beziehung auf Verwirklichung ausnehmen wollte, setzte man in den zeitlosen Indikativ des Präsens. Alle 3 Formen sind an sich zeitlos; erst nachdem sie unterschieden waren, kamen Zeitbestimmungen hinzu, aber natürlich nur bei den beiden nachgebildeten Formen, denn bei Verlegung der ersten in die Vergangenheit wäre sie mit der dritten zusammengefallen, und auf die Zukunft bezieht sich die Annahme eines möglichen Falls von selbst mit. Aus diesen Gründen darf der Fall si hoc faciat, bene sit nicht mit den übrigen konjunktivischen zusammengeworfen werden, sondern mufs eigentlich als Bedingungsgefüge der Möglichkeit allein die erste Hauptart bilden. Die zweite Hauptart ist das Bedingungsgefüge der reinen Schlufsfolgerung mit seinen drei Zeitstufen, die dritte endlich das Bedingungsgefüge mit Zurückweisung der Wirklichkeit mit zwei Zeitstufen. Für die Schule scheint indessen vorzuziehen, von der obigen Vermutung über die Entwicklung der Bedingungsgefüge abzusehen und zu ordnen: 1. Indikativische Bedingungsgefüge, für die Sonnenscheins Ausdruck: offene Bedingungsgefüge wohl pafst. 2. Bedingungsgefüge mit Konjunktiven der Gegenwartsreihe (bezw. mit Optativ): Bedingungsgefüge der Möglichkeit. 3. Bedingungsgefüge mit Vergangenheitsformen: gegenwirkliche Bedingungsgefüge.

Ferner könnte die Einteilung und Benennung der Fragesätze, von denen Sonnenschein nur Deliberative Questions als besondere Art erwähnt, Zweifel erwecken. Wir teilen zunächst nach verschiedenen Gesichtspunkten I. in Wortfragen und Satzfragen, II. in Erkundigungsfragen und rednerische Fragen, III. in unabhängige (direkte) und abhängige (indirekte) Fragen, endlich IV. in eigentliche Fragen und — nach Harres Ausdruck — Frageaufforderungssätze. Die letzteren nennt Harre auch deliberative oder beratende Fragen; am schärfsten scheint mir der Sinn derselben bezeichnet zu sein durch: Fragen des zweifelnden Entschlusses.

In den Behauptungssätzen unterscheiden wir mit Sonnenschein 1. Statements of fact = Behauptungen von Tatsachen, 2. Modest Assertions = Annahme von Möglichkeiten, 3. gegenwirkliche (d. h. der Wirklichkeit widersprechende und mit dem Bewufstsein davon aufgestellte) Annahmen. Diesen entsprechen als Aussageweisen: 1. die Form der schlichten Aussage (Indikativ), 2. der Konj. der Annahme (griech. Opt. der Annahme mit ἄν), 3. der Konj. einer Vergangenheitsform (griech. Indik. einer Vergangenheitsform mit ἄν).

Die Wünsche zerfallen in offene (d. h. deren Verwirklichung offen gelassen wird) und gegenwirkliche (d. h. die mit dem Bewufstsein der Unerfüllbarkeit ausgesprochen werden).

Die Arten der Beiordnung lassen sich völlig ungezwungen mit deutschen Namen benennen: 1. Beiordnung ohne Bindewort, 2. Beiordnung mit Bindewort. In 2 unterscheidet man a) Anreihung (die einfache oder steigernde Anreihung sein kann), b) Ausschliefsung (oder, entweder — oder), c) Begründung, d) Folgerung, e) Entgegensetzung.

Die Vertretung von Nebensätzen durch Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen mit oder ohne eigenes Subjekt, sowie durch attributive Adjektive oder Substantive oder

elliptische Ausdrücke (z. B. »Mit dem Gesetz im Kampf, bist du nie mit dir im Frieden«) führt auf den Terminus: Satzteil (Satzbestimmung) mit Satzwert, der mir den jetzt üblichen: verkürzter Nebensatz vorzuziehen scheint. Denn er bezeichnet die grammatische Stellung solcher Wortgefüge zu dem Satz, in den sie eingefügt sind, weit schärfer. Für die deutsche Grammatik ist ein derartiger Ausdruck auch um der Lehre vom Komma willen wertvoll. Kummer, der ihn in seiner deutschen Schulgrammatik anwendet, stellt in § 294—296 in einer Übersicht die im Deutschen üblichen Satzteile mit Satzwert zusammen.

Mit der Formen- und Bedeutungslehre der Wortgefüge wird die Schulgrammatik mehrerer Sprachen, namentlich der griechischen, schliefsen können. Zu dem in einigen, namentlich der deutschen Sprache wünschenswerten

Vierten Abschnitt: Die Ausdruckslehre kann ich noch keine bestimmten Vorschläge machen, weil mir die Vorarbeiten dazu noch fehlen. Vielleicht finde ich später Gelegenheit, mich darüber auszusprechen.

III. Beispiel zur methodischen Behandlung der Parallelgrammatik im Gymnasium. Die Vorteile, welche die Übereinstimmung der Schulgrammatiken in allen Schulsprachen bietet, sind zum Teil unabhängig von der methodischen Behandlung. Je übersichtlicher die Anordnung der Grammatiken ist, je vollständiger sie alle für die Lektüre nützlichen Zusammenstellungen geben, je genauer ihre Anordnung in allen Einzelgrammatiken sich wiederholt, desto mehr Interesse werden die Schüler an ihnen haben, und desto leichter werden sie sich in ihnen zurechtfinden. Wenn es gelänge, dadurch die Schüler mehr als jetzt zu freiwilligem Gebrauch ihrer Grammatik bei der Vorbereitung zur Lektüre zu veranlassen, so wäre damit schon etwas nicht Unbedeutendes gewonnen. Wichtiger aber ist, dafs durch die weitgehende Übereinstimmung der Grammatiken dem Gedächtnis seine Arbeit ganz von selbst erleichtert wird; die Einführung paralleler Grammatiken würde ohne Zweifel das jetzt so oft beklagte Übel verringern, dafs die grammatischen Kenntnisse der Schüler in den Oberklassen sehr unsicher sind. Und da endlich dieselben Begriffe, in derselben Weise erklärt, allen Grammatiken zu Grunde liegen und in jeder gezeigt wird, wie sie sich in einer neuen Sprache im wesentlichen ebenso, aber doch gleichsam in neuem Gewande darstellen, so wird auch das grammatische Verständnis der Schüler von selbst wachsen. Nicht allein wird die Verwirrung vermieden, welche die inhaltlich oder doch in der Form abweichende Bestimmung der grammatischen Begriffe in den bisherigen Grammatiken erzeugte, sondern die Begriffe werden auch durch ein sehr allmähliches Werden und Wachsen im Geiste der Schüler weit mehr geklärt und mit reicherem Inhalt erfüllt als bisher.

Alle diese Vorzüge der Parallelgrammatik lassen sich natürlich sehr steigern durch eine planmäfsige methodische Behandlung. Wenn diese ihre höchsten Wirkungen erreichen soll, wird ein Mafs von Übereinstimmung in der Arbeit der verschiedenen Sprachlehrer jeder Schule vorausgesetzt, wie es bisher selten zu finden ist, und auch der Lehrplan mufs sehr ins einzelne ausgearbeitet sein. Je vollkommener diese beiden Voraussetzungen erfüllt sind, desto segensreicher wird eine Parallelgrammatik wirken können.

Ich will versuchen, für einen der schwierigsten Gegenstände des Sprachunterrichts, für die Lehre vom Gebrauch der Zeiten, einen geeigneten Lehrgang mit Rücksicht auf die bestehenden preufsischen Lehrpläne zu entwerfen.

Dabei wende ich noch einige im obigen nicht dargebotene Verdeutschungen an, weil ich mit deren Hilfe zeigen kann, in welcher Form schon der erste grammatische Unterricht etwas für die Tempuslehre leisten könnte. Dafs sie nicht einwandfrei sind, entgeht mir nicht.

Da die Begriffe der Lehre von den Zeiten schwierig sind, wird man sie nicht von vornherein definieren und von der Begriffsbestimmung aus den Regeln aufbauen, sondern erst langsam im Anfangsunterricht ihre Einführung vorbereiten. Zunächst treten im Vorschulunterricht die Namen der sechs deutschen Zeitformen auf: Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft; Vorgegenwart, Vorvergangenheit, Vorzukunft; und auch die Infinitive werden als Infinitiv der Dauer der Vollendung und der Zukunft, die Partizipien als Partizip

der Dauer und der Vollendung gelernt. Die drei Zeitstufen lernt also der kleine Vorschüler wie von selbst kennen, aber in vielen Sätzen wird ihm auch deutlich, weshalb drei von den Namen der Zeitformen mit »vor« gebildet sind; er braucht nur zu hören: »Es hat geschellt, ihr geht nun hinaus!« oder: »Als Hagen erfahren hatte, wo Siegfried verwundbar war, sandte er die Boten zurück,« so fühlt er, welchen Sinn die »Vor«-Tempora im Verhältnis zu den drei anderen haben. Leider wird bei der jetzigen Einrichtung des Unterrichts der Erfolg durch Einführung der lateinischen Namen am Schlusse des Vorschulkursus wieder gestört, aber andrerseits könnte die lateinische Grammatik, die der Sextaner in die Hand bekommt, diesem die deutschen Namen als Übersetzung der lateinischen wiedergeben und ihm die Formen des Verbs in die beiden Gruppen des Durativs, der Dauergruppe, und des Perfektivs, der Vollendunggruppe, ordnen, wie die Tabelle I weiter oben S. 576 f. zeigt. Im Musterbeispiele der Konjugation können ferner die einzelnen Formen doppelt übersetzt dargeboten werden: Gegenwart »ich bin mit Schreiben beschäftigt, ich schreibe«, Vergangenheit »ich war mit Schreiben beschäftigt, ich schrieb«, Zukunft »ich werde mit Schreiben beschäftigt sein, ich werde schreiben«, Vorgegenwart »ich bin mit Schreiben fertig, habe geschrieben« usw. Eichner nennt solche erklärende Übersetzungen vermittelnde, und in der Tat: sollten sie nicht auch dem Sextaner schon etwas von den Begriffen der Entwicklungsstufen der Handlung vermitteln? Wenn der Lehrer fragt, weshalb die Vollendunggruppe so heifst, sollte er nicht die richtige Antwort erhalten? Sollte er nicht auch den Sinn der Dauergruppe im Gegensatz dazu mit einigen Beispielen ganz elementar erklären können? Und die gewonnene Einsicht wird bleiben, wenn man nur beim Hersagen der Formen die vermittelnde Übersetzung oft genug mit aufsagen läfst. Die Namen der Infinitive und Partizipien müssen mit den andern Namen durch die hundertfältige Wiederholung geläufig werden, sie zeigen den Zusammenhang derselben mit den beiden Gruppen, der auch in der räumlichen Anordnung der Musterbeispiele der Grammatik dem Schüler lebendig vor Augen steht. Er versteht ihn wohl noch nicht, ebensowenig wie er den Sinn der erwähnten vermittelnden Übersetzungen begrifflich klar und scharf angeben könnte, aber er fühlt doch beides, und ganz geläufig wird ihm wenigstens die Gruppierung der Formen selbst durch häufiges Abfragen in der Ordnung der Musterbeispiele. Der Unterricht in der deutschen Grammatik, deren Terminologie mit der lateinischen möglichst übereinstimmen sollte, verstärkt diesen Erfolg: in anderem Gewande, bei der Einübung der beiden Arten der deutschen Konjugation, tritt dem Schüler dieselbe Gruppierung wieder vor Augen, und hier, wo die fremde Sprache das Verständnis nicht erschwert, kann der Lehrer noch besser als im Lateinunterricht bei manchem Beispiel aus dem Lesebuche oder sonst im Unterricht die Unterschiede der Zeitstufen und der beiden Entwicklungsstufen der Handlung zu einem vorläufigen anschaulichen Verständnis bringen. Natürlich ist dabei überflüssig, den die beiden letzteren Begriffe umfassenden Begriff der Entwicklungsstufe selbst zu nennen und zu erläutern: sogar der Begriff der Zeitstufe ist noch nicht nötig, nur die drei ihm untergeordneten: Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft.

In Quinta und Quarta wird dieser Gewinn teils bei der Durchnahme der unregelmäfsigen lateinischen Formenlehre, teils bei der französischen Verbalflexion und der für Quarta vorgeschriebenen Wiederholung der lateinischen Formenlehre festzuhalten sein, es werden aber auch im Deutschen und im Lateinischen*) die Begriffe der Tempuslehre von selbst dadurch wachsen und sich mit Inhalt füllen, dafs ihnen viel neuer Sprachstoff zugeführt wird. Am meisten wird dazu die lateinische Lektüre wirken, in der die Bedeutung der Zeitformen täglich aufs neue zu lebendiger Anschauung gebracht werden mufs. Hier wird auch zuerst — zum Zwecke richtiger Übersetzung — das Wesen des erzählenden (konstatierenden) Perfekts anschaulich klar gemacht werden müssen, und im Gegensatz dazu wird der Sinn des beschreibenden Imperfekts leicht einleuchten. Der Schüler wird lernen, dafs er das latei-

*) Das Französische ist in IV noch zu sehr in den Anfängen, um viel mitwirken zu können.

nische Perfekt bald durch das deutsche Perfekt, bald durch das Imperfekt wiedergeben muss, daſs es also nicht immer bedeutet: ich bin fertig mit . . . Zugleich wird er, vom Lehrer unterstützt, merken, daſs für das deutsche Imperfekt die vermittelnde Übersetzung: ich war damit beschäftigt . . . nicht immer paſst; und wo sie nicht paſst, ist das Imperfekt ebenso gebraucht, wie das lateinische Perfekt in der Erzählung. Beide werden daher erzählende Zeitformen genannt werden können.

Unsere Lehrpläne setzen nun in die IIIb Durchnahme der »Hauptregeln« aus der lateinischen Tempuslehre, in die IIIa »Wiederholung und Ergänzung« derselben. Welches sind aber die für IIIb zu bestimmenden Hauptregeln? Offenbar die, welche an der Lektüre des Cäsar am leichtesten entwickelt werden können und umgekehrt für dieselbe die gröſste Bedeutung haben. Man braucht nicht weit im Cäsar zu lesen, so findet man die drei Zeitformen, die in der zusammenhängenden Erzählung gebraucht werden. Im 2. Kapitel des ersten Buches tritt der Gegensatz zwischen dem Tatsachen konstatierenden Perfekt*) und dem Zustände beschreibenden Imperfekt in gröſster Klarheit hervor. Derselbe Gegensatz wiederholt sich im 4., im 6. Kapitel und so fort. Das 3. Kapitel führt den Gegensatz zwischen dem konstatierenden Perfekt und dem Präsens der lebhaften Erzählung sehr deutlich vor Augen; denselben zeigt das 4. im Vergleich mit dem 5. Kapitel aufs neue usw. Kurz, das nächste Bedürfnis, das die Cäsarlektüre erweckt und zugleich zu befriedigen besonders geeignet ist, ist die Aufstellung des Systems der erzählenden Zeitformen im Lateinischen, etwa in folgender Form (welche die lateinische Grammatik darbieten muſs):

In zusammenhängender Erzählung verwendet das Lateinische hauptsächlich drei Zeitformen:

1. Das Perfekt (die Vorgegenwart) konstatiert vergangene Tatsachen als geschehen ohne jeden Nebenbegriff: konstatierendes Perfekt.

Daher steht es auf die Fragen: was geschah damals? was geschah darauf? und gibt die Haupttatsachen an, durch welche die Erzählung fortschreitet.

2. Das Imperfekt (die Vergangenheit) schildert Zustände, Sitten oder Gewohnheiten, Örtlichkeiten und Personen: beschreibendes Imperfekt.

Daher steht es auf die Frage: wie war es damals? und gibt die die Haupthandlung begleitenden Nebenumstände an, besonders auch die Gedanken, welche die handelnden Personen erfüllen und leiten.

3. Das Präsens (die Gegenwart) versetzt vergangene Ereignisse oder Zustände in lebhafter Vergegenwärtigung gleichsam vor unsere Augen: Präsens der lebhaften Erzählung (oder Schilderung).

Es liegt nahe, die so beschriebenen Zeitformen der Erzählung mit den entsprechenden deutschen zusammenzustellen, die man ja bei der Übersetzung fortwährend braucht. Auch diesen Vergleich bietet die Grammatik zweckmäſsig dar, etwa so:

	Deutsch		Latein
Imperfekt	konstatierendes Imperfekt	=	konstatierendes Perfekt.
	beschreibendes Imperfekt	=	beschreibendes Imperfekt.
Präsens der lebh. Erzählung seltener als:			Präsens der lebh. Erzählung.

Nachdem eine längere Reihe von Beispielen vorgekommen und zunächst jedes an seiner Stelle besonders erläutert ist, mag man hinzufügen, daſs das lateinische konstatierende Perfekt zuweilen auch durch das deutsche Perfekt wiedergegeben werden kann. Einige geeignete Beispiele finden sich z. B. in der Erzählung des Veneterkrieges (III, 15, 4 und III, 16; mit III, 15, 4 könnte man III, 14, 5 vergleichen, weil hier in einem ganz ähnlichen Gedanken des Imperfekt steht). Sie zeigen, daſs in solchem Falle eine aus irgend einem Grunde besonders bedeutende Tatsache mit einem gewissen Nachdruck konstatiert werden soll, d. h. daſs das konstatierende Perfekt zu einem nachdrücklich konstatierenden oder behauptenden Perfekt wird und dann nicht mehr unserm Imperfekt, sondern unserm behauptenden Perfekt gleicht. Diesen Begriff hat die lateinische Grammatik ebenfalls zu geben, vielleicht in einer kurzen Übersicht der deutschen Tempuslehre,

*) Auch daſs nicht bloſs Handlungen, sondern auch Zustände durch das Perfekt konstatiert werden, zeigt schon der erste Satz des 2. Kapitels, doch ist es besser, dies noch unbeachtet zu lassen.

welche der lateinischen als Ausgangspunkt und zum Vergleiche vorauszuschicken wäre.*)

Aber nicht allein die Tempora der Erzählung begegnen dem Untertertianer im Cäsar bei jedem Schritte, ebenso häufig kommt auch das Zeitverhältnis des Nebensatzes zum Hauptsatze zur Anschauung. Man kann kaum ein Kapitel lesen ohne Beispiele dafür. Man wird also zeigen, dafs ein Imperfekt bezeichnen kann, was neben einer im Perfekt konstatierten vergangenen Handlung fortdauerte (das sog. cum inversum ist ein besonders geeigneter Ausgangspunkt für diesen Nachweis), und dafs Plusquamperfekt deshalb Vorvergangenheit heifst, weil es eine vor einer anderen vergangene Handlung ausdrückt. Man wird auch hinzufügen, dafs das Präsens der lebhaften Erzählung hierbei dem konstatierenden Perfekt oft gleich gilt, bisweilen freilich auch Präsens und Perfekt zum Ausdruck einer gleichzeitigen oder vorzeitigen Handlung neben sich hat. So kommt man auf den Ausdruck der Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit bei Zeitformen der Vergangenheit und Gegenwart; wie die Nachzeitigkeit in solchen Fällen bezeichnet wird, zeigen B. G. I, 5 usw. Man wird von hier aus den Schüler selbst weiter schliefsen lassen können, wie der Lateiner die drei Zeitverhältnisse bei einem Futur im Hauptsatze ausdrückt, und nun die Regel aufstellen: das Präsens bezeichnet die Gleichzeitigkeit neben einem Präsens im Hauptsatze, das Imperfekt neben einer Vergangenheitsform usw.; ebenso in Bezug auf die Vorzeitigkeit und Nachzeitigkeit. Dabei wird es von selbst kommen, dafs man darauf aufmerksam macht, wie oft wir im Deutschen diese Zeitverhältnisse nur ungenau wiedergeben.

Tut man von hier aus noch einen Schritt weiter, so gelangt man zur Hauptregel der Zeitenfolge im Lateinischen, deren Form, wie sie mir zweckmäfsig scheint, ich schon oben S. 581 angeführt habe. Endlich kommt man auf die Zeitbedeutung der Infinitive und Partizipien und entwickelt die Regel, dafs für die Zeitenfolge der Infinitiv der Vollendung als Vergangenheitsform gilt.

*) Für eine Durchnahme des Infinitivs der lebhaften Schilderung bietet unter anderen das 32. Kapitel des ersten Buches ausgezeichnete Musterbeispiele.

Hiermit schliefst das Pensum der IIIb; die IIIa gibt nun Wiederholung und Ergänzung der Tempuslehre. Die Regel über die Folge der Zeiten in Nebensätzen, die sich selbst wieder an Nebensätze oder Infinitive der Vollendung anschliefsen, kommt hinzu; die Zeitfolge in indikativischen Nebensätzen wird vollendet und auf den allgemeinen Ausdruck gebracht: Die Gleichzeitigkeit wird durch eine Zeitform der Dauergruppe, die Vorzeitigkeit durch eine Zeitform der Vollendunggruppe, die Nachzeitigkeit durch das Futur oder — urus sum bezeichnet. Der Begriff der bezogenen Zeit ist damit seinem ganzen Inhalt nach bekannt und kann nun zusammenfassend definiert werden.

In der zweiten Hälfte des Obertertiakursus erfolgt dann ein vorläufiger Abschlufs der Tempuslehre, indem man im Anschlufs an die Tabelle, welche in der Grammatik vorliegt, die Begriffe derselben erläutert und aus dem reichen Schatz von Beispielen, der nun schon für alles wichtigere den Schülern bekannt ist, veranschaulicht. Jede einzelne Zeitform kann dann noch einmal durchgegangen und ihre Bedeutungen bestimmt, ein Vergleich mit dem Deutschen zu weiterer Klärung der Begriffe benutzt werden. Dabei wird unter anderm hervortreten, dafs das Lateinische nicht blofs in der Bezeichnung der bezogenen Zeit, sondern auch der Zeitstufe genauer ist: an Stelle unseres futurischen Präsens tritt regelmäfsig das Futur. Auch allerlei Einzelheiten können bei Gelegenheit der Cäsarlektüre noch zugefügt werden.

Die am Lateinischen und Deutschen bisher gewonnenen Begriffe der Tempuslehre finden nun sofort wiederholende Anwendung im französischen Unterricht, für den der Beginn mit »leichter geschichtlicher oder erzählender« Prosalektüre in IIIa vorgeschrieben ist. »Hauptgesetze« von den Tempora sollen in IIIa gegeben und in Übersetzungen ins Französische geübt werden; für später sind gelegentliche grammatische Wiederholungen nebst mündlichen Übersetzungen ins Französische vorgeschrieben. Da nur wenige Stunden hierzu vorhanden sind, mufs sich hier besonders der Nutzen der vergleichenden Behandlung der Grammatik zeigen. In der Tat ist nur sehr wenig Lernstoff übrig, wenn man die

Tempuslehre unmittelbar an die lateinische anschliefst; ich habe ihn im 22. Hefte der Lehrproben S. 71 f. unter Regel I—IV zusammengestellt (freilich in einer von der gewöhnlichen abweichenden Form, weil ich damals den Versuch machte, die Terminologie durchweg zu verdeutschen).

Auf eine Weiterentwicklung der Begriffe und Ergänzung der Lehre von den Zeitformen wird das Französische bei der Kürze der ihm zufallenden Unterrichtszeit verzichten müssen; ebenso das Englische, dessen Tempusgebrauch am leichtesten im Anschlufs an den deutschen erörtert wird. Der Stoff ist gering; vergl. Lions und meine englische Grammatik, § 48, S. 62 f.

Die Vollendung der Tempuslehre auf dem Gymnasium wird nach der bestehenden Lehrordnung dem Griechischen zufallen, für welches »die notwendigsten Regeln« über die Zeitformen der IIb, eine weitere Einführung in die Syntax der Tempora der IIa zugewiesen ist. Da die Eintrittsgruppe (der Aorist) dem Griechischen eigentümlich ist, mufs die Übersicht über die Zeitformen erweitert und auch sonst manches hinzugefügt und modifiziert werden. Eine hierzu geeignete Tabelle der griechischen Tempora mufs in der Grammatik vorliegen, und die Tempusregeln müssen für einen Vergleich zweckmäfsig gefafst sein. Neue Begriffe aufser dem der Eintrittsgruppe brauchen nicht eingeführt zu werden; es werden nur die schon bekannten wiederholt und der höheren Altersstufe entsprechend vertieft. Der Lernstoff ist sehr gering; ich habe ihn S. 63 f. im 22. Hefte der Lehrproben auf anderthalb Seiten dargestellt.

Ich möchte diesen Gedankengang nicht schliefsen, ohne noch einen Wunsch auszusprechen, den die Lehrpläne bis jetzt nicht gestatten zu verwirklichen. Der IIIb ist für den deutschen Unterricht eine zusammenfassende und vertiefende Wiederholung der grammatischen Aufgaben der drei unteren Klassen, für IIIa das Wichtigste aus der Wortbildungslehre, Ablaut, Umlaut, Brechung, Bedeutung der Ableitungssilben, Zusammensetzung, vorgeschrieben, der IIb aber ist im Deutschen gar kein grammatisches Pensum zugeteilt. Nun kann man schwieriger auffafsbare Eigenheiten unserer Sprache natürlich nicht in III durchnehmen, z. B. nicht die der Tempuslehre, soweit sie nicht, wie oben gezeigt ist, im Zusammenhang mit der Cäsarlektüre unmittelbar einleuchten; auch der Ablaut, die Brechung, der Umlaut passen besser für eine höhere Klassenstufe. Es wäre zu wünschen, dafs derartige Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache in allgemeinerem Zusammenhang und tieferer Fassung in den Sekunden oder selbst in den Primen bei Gelegenheit dargelegt werden könnten. Natürlich würde dabei die Tempuslehre der anderen Schulsprachen (das Englische vielleicht ausgenommen) immanent wiederholt, und so der Kreislauf der Unterweisung vollendet: vom Deutschen würde sie ausgehen, zum Deutschen wieder zurückkehren. Erst dann wäre das Deutsche wahrer Mittelpunkt auch des grammatischen Gesamtunterrichts am Gymnasium. Dazu wäre freilich nötig, 1. dafs die Lehrpläne auch den Sekunden und Primen ein grammatisches Pensum im Deutschen vorschrieben, 2. dafs wir eine geeignete deutsche Grammatik für die Mittel- und Oberstufe hätten. Dafs in dieser auch eine Ausdruckslehre in dem oben entwickelten Sinne wünschenswert wäre, habe ich oben bereits erwähnt.

Hannover. F. Hornemann.

Paranoia

1. Definition und Unterscheidung verschiedener Formen. 2. Akute hallucinatorische Paranoia. 3. Chronische hallucinatorische Paranoia. 4. Chronische einfache Paranoia (originäre Form). 5. Erkennung. 6. Behandlung.

1. Definition. Man bezeichnet als Paranoia eine Geisteskrankheit, deren Hauptsymptom in Hallucinationen oder Wahnvorstellungen, sehr häufig in Hallucinationen und Wahnvorstellungen besteht. Die Wahnvorstellungen werden als primär bezeichnet, wenn sie nicht aus Hallucinationen hervorgegangen sind, sondern unabhängig von anderweitigen Krankheitssymptomen sich entwickelt haben, hingegen als sekundär oder hallucinatorisch, wenn sie auf Hallucinationen zurückzuführen sind (vergl. den Artikel Wahnvorstellungen). Mit Hilfe dieses Merkmals unterscheidet man

a) die hallucinatorische Paranoia (Paranoia hallucinatoria),

b) die einfache Paranoia (Paranoia simplex).

Erstere zeigt neben einzelnen primären Wahnvorstellungen vorzugsweise Hallucinationen und sekundäre (hallucinatorische) Wahnvorstellungen, letztere zeigt ausschliefslich primäre Wahnvorstellungen und höchstens vereinzelt gelegentlich auch Hallucinationen. Die einfache Paranoia verläuft fast stets chronisch, die hallucinatorische Paranoia bald akut bald chronisch. Sonach ergeben sich 3 Formen, welche wesentlich verschieden sind:

a) die akute hallucinatorische Paranoia (auch Amentia genannt),

b) die chronische hallucinatorische Paranoia,

c) die chronische Paranoia.

2. Die akute hallucinatorische Paranoia ist im Kindesalter nicht selten. Eine zuverlässige Statistik fehlt noch. Fast stets ist erbliche Belastung nachweisbar, nach meinen Erfahrungen über 60 %. Zuweilen besteht zugleich eine Hysterie. Man sagt dann, dafs die hallucinatorische Paranoia sich auf dem Boden der Hysterie entwickelt hat. Als Gelegenheitsveranlassung zum Ausbruch der Psychose findet man bald eine schwere Gemütserregung, bald eine längere körperliche oder geistige Überanstrengung, bald die Einwirkung von Temperaturschädlichkeiten (intensiver Hitze oder Kälte), bald eine infektiöse Krankheit. Der Verlauf ist in einzelnen Fällen perakut, d. h. er erstreckt sich nur über einige Tage. In anderen, häufigeren Fällen zieht er sich Wochen und Monate hin. Die Hallucinationen bilden das Hauptsymptom. Sie treten stets rasch in grofser Zahl auf. Gesichtstäuschungen sind etwas häufiger als Gehörstäuschungen. Neben echten Hallucinationen beobachtet man zahlreiche Illusionen (vergl. hierzu die Artikel »Hallucination« und »Illusion«). So behandelte ich einen Knaben, welcher Schnecken und andere Tiere im Essen, allenthalben auf den Bergen Soldaten und »feurige Flammen« sah. Seine Schuhe schienen sich ihm in Pferdeköpfe zu verwandeln. Aus den Gardinen schienen ihn »grofse Augen« — er nannte sie auch »Gespensteraugen« — zu beobachten. Wenn er seine Bettdecke ansah, schien sie sich zu bewegen, als ob etwas Lebendiges darunter wäre. Auch wenn alles still war, hörte er Geräusche, als ob auf einen leeren Topf geschlagen würde. Sehr oft bedingen diese Hallucinationen zahlreiche Verfolgungsvorstellungen. Doch wechseln die Wahnvorstellungen ebenso wie die Affekte mit dem Inhalt der Hallucinationen. Nicht selten kommt es zu schweren Erregungszuständen, Schreien, Toben, seltener zu Selbstmordversuchen. Zuweilen treten infolge der Hallucinationen auch sog. Stuporzustände auf: das Kind liegt, ganz von Sinnestäuschungen gefesselt, tage- und wochenlang fast regungslos, ifst spontan nicht, läfst Kot und Urin unter sich gehen, antwortet auf Fragen, reagiert auf Aufforderungen nicht. Die Muskulatur ist meist in starrer Spannung.

Die meisten Fälle dieser akuten hallucinatorischen Paranoia gehen bei zweckmäfsiger Behandlung in Heilung über. In seltenen Fällen hat man Übergang in Schwachsinn oder in chronische hallucinatorische Paranoia, ganz ausnahmsweise auch tödlichen Ausgang beobachtet.

3. Die chronische hallucinatorische Paranoia ist erheblich seltener. Einen sehr charakteristischen Fall hat Emminghaus mitgeteilt (siehe unter Lit. l. c. S. 211). Die Hallucinationen entwickeln sich hier zunächst vereinzelt und schleichend. Die Bildung von Wahnvorstellungen ist viel ausgiebiger. Heilung kommt niemals vor. Erbliche Belastung spielt auch bei dieser Geistesstörung eine grofse Rolle. Auch excessive Onanie scheint nicht einflufslos. Zuweilen liegt zugleich Hysterie vor.

4. Die chronische einfache Paranoia. Im Kindesalter tritt diese Psychose fast immer unter dem Bild der sog. originären Paranoia auf. Knaben erkranken öfter als Mädchen. Fast stets besteht schwere erbliche Belastung. Die Intelligenz bleibt oft unter dem Durchschnitt, doch wird dem Laien der Intelligenzdefekt oft durch einseitige Talente verdeckt. Meist fallen die Kinder schon früh durch träumerisches, stilles und scheues Wesen auf. Die Phantasie ist meist übermäfsig entwickelt, doch kenne ich auch Fälle, in welchen ein rabulistisches rechthaberisches Spintisieren zuerst auffiel. Häufig sind exzentrische Gewohnheiten. Früh pflegen auch hypochondrische Grübeleien sich einzustellen. Das Auftreten schwerer Krankheitssymptome fällt meist in

die Pubertät, und zwar ist es meist ein ganz charakteristischer Komplex primärer Wahnvorstellungen, welcher sich nun schubweise entwickelt. Das Kind bildet — oft ganz plötzlich, unter dem Eindrucke eines etwas ungewöhnlichen Erlebnisses — die Wahnvorstellung, seine Eltern seien nur seine Pflegeeltern, in Wirklichkeit sei es von hoher Geburt (ein »Fürstenkind« u. dergl. m.). Damit verbinden sich unmittelbar Verfolgungsvorstellungen: man wolle es aus dem Weg räumen, in den Speisen sei Gift, man habe es zur Onanie verführt, um es körperlich und moralisch zu verderben usw. Jenseits der Pubertät schreitet diese Wahnbildung fort. Hallucinationen fehlen ganz oder treten nur vereinzelt auf. Wenn die erwähnten Wahnvorstellungen bereits aufgetreten sind, ist die Prognose absolut ungünstig.

5. Erkennung. Die hallucinatorischen Formen sind fast stets leicht zu erkennen. Die Hallucinationen bedingen eine vollständige Veränderung des Benehmens. Natürlich ist die Veränderung um so sinnenfälliger, je akuter sich die Krankheit entwickelte. Doch fällt auch bei der chronischen Form sehr bald eine abnorme Gereiztheit, Scheu, Ängstlichkeit und Mifstrauen auf. Auch ein ganz motivloses Lachen läfst nicht selten zuerst auf Hallucinationen schliefsen. Sehr bald verrät das Kind auch durch seine Äufserungen spontan die Hallucinationen.

Erheblich schwieriger ist die Erkennung der chronischen einfachen Paranoia. Dissimulation d. h. Verheimlichung der Krankheitssymptome ist bei dieser Krankheit nicht selten. Dazu kommt, dafs es gerade bei dieser Form auf eine sehr frühe Erkennung der Krankheit ankommt. Wird die Krankheit erst erkannt, wenn bereits Wahnvorstellungen vorliegen, so kommt die Behandlung zu spät. Hingegen ist eine ärztlich-pädagogische Behandlung in dem oben geschilderten lange sich hinziehenden Vorläuferstadium nicht aussichtslos. Um dieses nun richtig zu erkennen, rate ich folgenden Satz festzuhalten: man denke stets an die Möglichkeit der schleichenden Entwicklung einer originären Paranoia und leite eine entsprechende ärztlich-pädagogische Behandlung ein, wenn ein erblich schwer belastetes Kind auffälligen Hang zu zurückgezogenem Phantasieren und Grübeln zeigt. Ich habe gefunden, dafs man in Lehrerkreisen durchweg nicht im entferntesten ahnt, wie viele dieser Kinder später als Insassen einer Irrenanstalt endigen. Der letzte Akt des ganzen Prozesses, der Ausbruch schwerer Wahnvorstellungen und die Überführung in eine Anstalt vollzieht sich eben jenseits der Pubertät und damit meist nach der Schulentlassung.

6. Behandlung. Handelt es sich um die akute oder chronische hallucinatorische Form, so ist das Kiud möglichst früh einem sachverständigen Arzt vorzuführen und alles Weitere diesem zu überlassen. Jeder Aufschub einer sachverständigen Behandlung schiebt die Heilung stets erheblich auf und stellt sie zuweilen überhaupt in Frage. Der Arzt wird in den meisten Fällen — wenn nicht sehr günstige häusliche Verhältnisse vorliegen — die Überführung in eine öffentliche oder private Anstalt verfügen müssen. Nicht selten genügt eine Nervenanstalt, nur in schweren Fällen ist eine Irrenanstalt notwendig. Ganz unerläfslich ist nach meiner Erfahrung auch in leichten Fällen die Entfernung aus dem Elternhaus, wenn Kombination mit Hysterie vorliegt.

Schwieriger und komplizierter gestaltet sich die Aufgabe der Erzieher bezw. Lehrer, wenn es sich um das erörterte Vorstadium der chronischen einfachen (originären) Paranoia handelt. In diesen Fällen sind alle die Mafsregeln durchzuführen, welche in dem Artikel »Degeneration, erbliche« zur Verhütung von Geisteskrankheit bei erblich belasteten Kindern empfohlen wurden. Solche Kinder sollen niemals allein sein. Aus ihrem Hinträumen und Grübeln müssen sie unbedingt stets geweckt werden. Der Verkehr mit anderen Kindern mufs ihnen aufgezwungen werden. Die Lektüre ist auf ein Minimum zu reduzieren. Nicht nur sog. Indianer- und Jagdbücher, sondern auch historische und geographische Werke regen solche Köpfe zu allerhand mehr und mehr ins Krankhafte ausartenden Phantasien an. Speziell ist auch Zeitungslesen vollständig verboten. Dagegen leite man das Kind zu gemeinsamen objektiven Beschäftigungen an: Anlegen von Sammlungen (Pflanzen, Steine, Marken — Terrarien und Aquarien sind in diesem Fall weniger zweckmäfsig), Laubsäge- und Schnitzarbeiten,

Zeichnen, Malen, jedoch nur nach Vorlagen. Am gefährlichsten ist bei solchen Kindern das Alleinspielen. Nicht so selten treten hier zunächst als scheinbar harmlose kindliche Phantasien dieselben Vorstellungen auf, welche später als Wahnideen die unheilbare Krankheit charakterisieren. Durch das Zusammenspielen mit anderen Kindern wird dem Versinken in die eigenen Phantasien ein Riegel vorgeschoben. Theaterbesuch und Reisen wirken ebenfalls höchst ungünstig. Körperliche Übungen sind stets von günstigem Einfluſs (Turnen, Turnspiele, Velocipedfahren, Schwimmen, Schlittschuhlaufen). Man verlegt sie am besten auf den Abend, um im Bett ein frühes Einschlafen zu erzielen und damit die phantastischen Grübeleien vor dem Einschlafen zu verhindern. Daher rate ich auch — im Gegensatz zu dem für andere Fälle aufgestellten Prinzip — diese Kinder nicht zu früh zu Bett zu schicken. Die Zeit ist so zu bestimmen, daſs die Kinder möglichst unmittelbar einschlafen. Da hypochondrische Vorstellungen in einer hier nicht näher zu besprechenden Weise die Entwicklung der Krankheit wesentlich fördern, so kann ich nicht dringend genug empfehlen, bei kleinen körperlichen Leiden dieser Kinder nicht eine Besorgnis und Ängstlichkeit zu zeigen, welche sich schlieſslich auf das Kind überträgt. Endlich ist spezielle Überwachung bezüglich der Onanie angezeigt, die bei diesen Kindern häufig schon sehr früh auftritt. — Im 2. Stadium, falls Wahnvorstellungen bereits sich entwickelt haben, bleibt nur die Überführung in eine Irrenanstalt, aus welcher erfahrungsgemäſs diese Kranken nicht mehr entlassen werden können.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887, S. 199 ff. — Sander, Arch. f. Psychiatrie Bd. I. — Ziehen, Psychiatrie. 2. Aufl. Leipzig 1902, S. 371 ff. u. Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin. Heft 2.

Berlin. Th. Ziehen.

Paritätische Schulen

s. Simultanschulen

Parteiisch

Wer für oder gegen eine Partei aus Vorliebe, Leidenschaft oder Eigennutz eingenommen ist und, darin befangen, ungerecht und unsachgemäſs urteilt und handelt, wird, nach Grimms Wörterbuch, parteiisch genannt. In seinem Handbuche der psychischen Anthropologie (S. 319) kennzeichnet von Weber die Parteilichkeit und deren Verhältnis zur Parteisucht, wie folgt, genauer: »Parteiisch besteht darin, daſs Teilnahme und Wohlwollen ausschlieſslich oder in einem vorzüglichen Grade nur denen zugewendet wird, die mit uns durch Verwandtschaft oder gleiche Standesverhältnisse oder durch die gleichen Ansichten über Gegenstände von besonderem Interesse in Verbindung stehen. Steigt nun die Parteilichkeit bis zur leidenschaftlichen Begierde, den Mitgliedern der entgegengesetzten Partei Übel zuzufügen, so erscheint sie als Parteisucht, die für alles, was ihrer Partei angehört und zusagt, blind eingenommen und eifrig tätig ist und gegen die ihr entgegengesetzte Partei oft die gröſsten Ungerechtigkeiten und Feindseligkeiten ausübt.« Aus alledem ergibt sich, daſs Parteilichkeit eine Form des Übelwollens gegen Einzelne oder ganze Volksklassen darstellt und angesichts der vorwaltenden Subjektivität alles menschlichen Denkens und Fühlens eine allgemein menschliche Eigenschaft genannt werden muſs. Das Recht der Selbstbehauptung schlieſst gleichzeitig die Tatsache des parteiischen Urteilens und Handelns in sich ein. Gleichwie aber das Einzelrecht mit dem Gesellschaftsrechte in organischer Wechselbeziehung steht und von diesem geläutert und veredelt wird, so findet auch das Recht der Selbstbehauptung an den Ideen der Wahrhaftigkeit, des Wohlwollens und der Billigkeit seine naturgemäſsen Schranken. Choleriker und Sanguiniker sind in erhöhtem Maſse parteiischen Regungen zugänglich, den Phlegmatiker verhindert die Gleichgültigkeit, dieser Gegenpol der Parteilichkeit, parteiisch zu sein. Kinder und Frauen, die im allgemeinen mehr vom Gefühle und von plötzlichen Regungen der Seele als von verstandes- und vernunftgemäſsen Erwägungen beherrscht werden,

urteilen und handeln häufiger parteiisch als Männer. Gewöhnlich tritt Parteilichkeit in Verbindung mit Übelwollen, Abneigung, Neid und Mifsgunst verbunden auf. Das Kind wird zu parteiischem Denken und Tun ebenso sehr durch seine geistige Unmündigkeit und seinen starken sinnlichen Eigennutz, wie durch Nachahmung und Verführung verleitet; zuweilen sehen wir auch Eigensinn und Widerspenstigkeit als Beweggründe. Als Parteisucht gewinnt die Parteilichkeit pathologisches Gepräge; in der Kinderwelt offenbart sich diese in Gestalt krankhafter Abneigung (Abscheu, Widerwille gegen bestimmte Personen u. dergl.). Alle Erziehungsmafsnahmen, durch die mit Erfolg gegen die Parteilichkeit als Eigenschaft der Kinderwelt angekämpft werden kann, sind in folgenden Grundsätzen enthalten: 1. Sei wahrhaft! 2. Liebe deinen Nächsten! 3. Verhüten ist besser als heilen!

Leipzig. Gustav Siegert.

Patzig

Frech und patzig (batzig) waren ursprünglich gleichbedeutend und dienten beide zur Bezeichnung der Geldgier und Anmafsung. Gegenwärtig umfafst nur noch das Wort patzig beide üblen Eigenschaften, während frech den Begriff der dreisten Anmafsung in sich schliefst. Im Volksmunde ist das Wort Batzen gleichwertig mit »harter Klumpen«, in der Schweiz benennt es eine Münze. Patzig (batzig) hat zu beiden Bedeutungen Beziehungen, vom harten Klumpen leiht es die starre Barschheit, von der Münze das geldprotzig Anmafsliche. Und so erscheint Patzigkeit als ein Gemisch von Trotz, Keckheit, Feindseligkeit, Grobheit und Eigendünkel (Gelddünkel); man könnte sie nach einem Worte Herbarts als »Trotz, der sich selbst gefällt« hinstellen. Das verärgerte Gesicht, die kurze Gerecktheit der Bewegungen und der maulende Groll des Patzigen lassen auf Mangel an Wohlwollen und Billigkeit schliefsen, und die Geflissentlichkeit, mit der durch Wort und Gebärde laut und jedermann erkennbar Unwille, Feindseligkeit und Verachtung ausgedrückt werden, verrät ebenso Mangel an äufserem Anstande wie Verderbtheit des Gemüts. Bei Cholerikern, Nervenleidenden, mit hysterischer Gemütsentartung Behafteten haben wir zuweilen patziges Wesen beobachtet. — Wo Patzigkeit ein Natur- und Kulturerzeugnis zugleich ist, mufs sie als durch Gewohnheit gefestetes Übel so umfassend als möglich gepackt werden; wo sie lediglich als Folge übler Angewöhnung und Nachahmung auftritt, läfst sie sich durch Autorität und Liebe, denen die rechte Aufklärung beigesellt wird, in kurzer Zeit beseitigen. (Vergl. Hochmut, Trotz.)

Leipzig. Gustav Siegert.

Pausen

1. Notwendigkeit. 2. Lage und Dauer. 3. Ausnützung. 4. Pausen im Unterricht.

Pausen sind Unterbrechungen des Unterrichts, die entweder am Schlusse der Unterrichtseinheit, gewöhnlich »Stunde« genannt, eintreten und längere Dauer haben, oder die innerhalb der Unterrichtsstunde gemacht werden, dann aber nur kürzere Zeit währen. An Unterbrechungen in ersterem Sinne denkt man gewöhnlich, wenn von Pausen die Rede ist, und auch die nachfolgenden Ausführungen setzen diese Bedeutung voraus. Auf die kurzen Pausen innerhalb der Unterrichtsstunde wird am Schlusse dieses Artikels eingegangen werden.

1. Die Notwendigkeit der Pausen im Schulunterricht ist bedingt durch die Ermüdung, die sich als Folgewirkung jeder Arbeit, sei sie körperlicher, sei sie geistiger Art, ergibt. Der Verlauf der Arbeit zeigt im Anfange ein Ansteigen der quantitativen und qualitativen Leistungsfähigkeit. Diese Steigerung hat aber ihre bestimmten Grenzen, über die hinaus eine Vermehrung des Mafses und der Güte der Leistungen nicht erreicht werden kann. Wird die Arbeit über die Grenze hinaus fortgesetzt, so werden die Leistungen nach Quale und Quantum sinken, und zwar um so mehr, je länger die Arbeit währt. Diese Erscheinungen, so verschiedenartig sie sich auch bei den verschiedenen Individuen kund geben, zeigen doch für die Gesamtheit im allgemeinen den gleichmäfsigen typischen Verlauf.

Die Ermüdungsmessungen von Burgerstein, Höpfner und Laser haben ergeben, dafs bei Arbeiten, welche eine anhaltende und gespannte Aufmerksamkeit voraussetzen und nur die gleiche Übung erfordern, nach 30 Minuten schon der Höhepunkt der Leistung erreicht ist, so dafs bei fortgesetzter gleicher Arbeit verminderte Leistungen sich ergeben. Wollte man diese Versuche als mafsgebend für die Dauer der Unterrichtseinheit gelten lassen (weiteres bei dem Artikel »Stundenplan«), so würde letztere nicht länger als 40—50 Minuten währen dürfen. Doch das geht nicht an; denn der reguläre Schulunterricht verläuft keineswegs in der Weise wie die Versuche obengenannter Autoren, weil innerhalb jeder Unterrichtseinheit immer Arbeiten, die eine gröfsere Anstrengung erfordern, mit solchen, die nur geringe Aufmerksamkeit benötigen, abwechseln. Einen regulären Schulunterricht vorausgesetzt, wäre in den Mittel- und Oberklassen die Dauer der Unterrichtseinheit von 45 bis 50 Minuten nicht zu lange, weil sich hier nicht nur eine gröfsere Mannigfaltigkeit der geistigen Tätigkeit erreichen läfst, sondern auch ein Wechsel in den Objekten des Unterrichts innerhalb des einzelnen Gegenstandes möglich ist. Diese Abwechselung ist aber unbedingt notwendig; denn es wird jeder Lehrer bestätigen, dafs eine etwa 1/2 Stunde andauernde, unter voller Anspannung ausgeführte gleichförmige Geistesarbeit (z. B. Uebung des Einmaleins, Deklination usw.) die Kinder so völlig erschöpft, dafs ein Weiterarbeiten ohne jeden Nutzen ist. Anders stellt sich die Sache in der Unterklasse. Hier ermüden die Kinder viel schneller als in den Oberklassen, wo die Schüler schon an geistiges Arbeiten gewöhnt sind. Dazu kommt noch, dafs auf den unteren Stufen die Arbeit, namentlich im Lesen, Schreiben und Rechnen, nicht so mannigfaltig ist als auf den oberen, und dafs sie infolgedessen viel leichter ermüdend wirkt. Daher mufs das Bestreben, in den Unterklassen die Unterrichtseinheit in ihrer Dauer zu beschränken, als ein wohlberechtigtes anerkannt werden. Im allgemeinen wird man der Meinung zustimmen müssen, dafs die Dauer von einer halben Stunde für den einzelnen Gegenstand der Leistungsfähigkeit der Kleinen völlig entsprechend sei.

Die Bedeutung der Pausen für die Leistungsfähigkeit der Schüler ist durch die Ermüdungsmessungen zahlenmäfsig bewiesen. Wo vor den Pausen sich Ermüdung zeigte, begann bei genügender Dauer der Freizeiten die Arbeit nachher ohne jede Abschwächung. Es wurde sogar konstatiert, dafs nach den Pausen die Arbeitsleistung höher war als jemals vorher. Aber selbst wenn wir keine Erhöhung der Arbeitsleistung, sondern nur ein Verbleiben derselben auf ihrem ursprünglichen Niveau durch die Pausen erreichen, müfste man letzteren ein besonderes Augenmerk zuwenden. Die Pausen von solcher Dauer, dafs durch sie die durch vorangegangene Arbeit hervorgerufene Ermüdung beseitigt wird, sind daher kein Verlust; denn was durch sie an Unterrichtszeit verloren geht, das wird reichlicher durch die gröfsere Elastizität und Energie aufgewogen, mit welcher die Kinder sich nachher an dem Unterrichte beteiligen.

Die Notwendigkeit der Pausen ergibt sich auch aus der körperlichen Ermüdung, die als Folgewirkung längeren Sitzens eintritt (s. Artikel: Körperhaltung). Da Sitzen keine Ruhelage ist, so ist unser Körper nicht fähig, ein 4 bis 5 Stunden währendes, durch keine Abwechselung in der Haltung unterbrochenes Sitzen auszuhalten; denn die dabei in Tätigkeit tretenden Muskeln müssen schliefslich ermüden, was selbst in den besten Schulbänken zu fehlerhaften Haltungen aller Art mit den daraus hervorgehenden Nachteilen führen mufs (Baginsky). Es mufs darum den Kindern Gelegenheit gegeben werden, die bis dahin tätigen Muskeln ausruhen zu lassen, was in ausreichendem Mafse nur in genügend langen Pausen geschehen kann, in denen die Schüler ihre Plätze und das Zimmer verlassen. Dann werden der Unterleib und die Brustorgane von dem während des Sitzens auf ihnen lastenden Druck befreit, die Atemzüge werden freier und tiefer; reine, frische Luft wird eingeatmet, die Blutzirkulation in lebhaftere Bewegung gesetzt, dem Auge ist die Möglichkeit geboten, durch den Blick auf entfernte Gegenstände den Akkommodationsapparat zu entlasten usw.

Die Notwendigkeit der Pausen ergibt sich ferner aus dem Bedürfnis, die Schulzimmer zu lüften. Bekannt ist, wie rasch die Luftverschlechterung in besetzten Schulzimmern eintritt, falls nicht durch sachgemäfs konstruierte Ventilationseinrichtungen für gute Luft in den Zimmern gesorgt wird (s. Artikel: Lüftung). Die meisten Untersuchungen haben ergeben, dafs am Schlufs einer Stunde der Kohlensäuregehalt in den Schulzimmern weit über das zulässige Mafs hinausgeht, dafs aber die Lüftung der Zimmer durch gleichzeitiges Öffnen der Fenster und Türen während der Pausen den Kohlensäuregehalt ganz beträchtlich herabzusetzen vermag. Daher ist nach jeder Stunde eine Pause notwendig, und diese darf nicht zu kurz sein, wenn eine gehörige Auslüftung der Schulzimmer erreicht werden soll. Die hierdurch herbeigeführte Verbesserung der Zimmerluft ist nicht nur von hohem Werte für die Gesunderhaltung des menschlichen Organismus, sondern sie bringt auch allezeit eine Erleichterung der Arbeit mit sich (Key).

Weiter ist zu bedenken, dafs in unseren Ländern das Frühstück der Kinder zumeist aus Flüssigkeiten besteht, also nur auf kurze Zeit den Hunger fernhält. Es stellt sich daher bei den Kindern während des lange andauernden Vormittags-Unterrichts das Bedürfnis ein, etwas zu geniefsen, allenfalls auch zu trinken. In der Regel bringen die Schüler von Hause belegtes Brot, Weifsbrot, auch wohl Obst als sog. zweites Frühstück mit, zu dessen Verzehren die nötige Freizeit in der Schule gewährt werden mufs; also auch aus diesem Grunde ist wenigstens eine Pause zwischen mehreren aufeinanderfolgenden Stunden erforderlich, und zwar darf dieselbe nicht zu kurz bemessen sein, um für ein ruhiges Essen die nötige Zeit zu gewähren. Hierbei hat der Lehrer noch besonders Obacht zu geben, dafs das Verzehren des zweiten Frühstücks nun auch wirklich in der hierfür festgesetzten Zeit erfolgt, um auf diese Weise die Kinder an Ordnung und Regelmäfsigkeit im Essen zu gewöhnen.

Pausen sind endlich auch um deswillen nötig, damit die Kinder ihre natürlichen Bedürfnisse befriedigen können. Bei vielen Kindern stellt sich dies schon nach der ersten Stunde ein, weil zum ersten Frühstück eine gewisse Menge von Flüssigkeiten genossen wurde. Damit die Kinder diese für die Gesundheit so notwendige Befriedigung ihrer Bedürfnisse sich nicht übermäfsig lange verhalten, empfiehlt sich die Einrichtung von für diesen Zweck ausreichend langen Pausen nach jeder Stunde.

Pausen sind aber auch notwendig aus Rücksicht auf den Lehrer, für den es eine Unmöglichkeit ist, 4 bis 5 Stunden hindurch ohne jede Unterbrechung zu unterrichten. Auch bei dem Lehrer stellt sich körperliche und geistige Ermüdung ein, wenn auch in vermindertem Grade als bei den Kindern. Durch die Einfügung von Pausen zwischen die einzelnen Unterrichtsstunden wird die Ermüdung des Lehrers beseitigt und dadurch seine Fähigkeit zum Unterrichten gehoben, ein Umstand, der den Verlust der für die Pausen erforderlichen Zeit völlig aufwiegt.

2. Lage und Dauer der Pausen kann allen Anforderungen gemäfs wohl für einzelne Klassen und den bestimmten Stundenplan festgesetzt werden, da man hierbei die Leistungsfähigkeit der Kinder und die Schwierigkeit der einzelnen Lehrfächer berücksichtigen kann; es ist aber nicht möglich, bei der Anordnung der Pausen für eine gröfsere Zahl von Klassen eines Schulhauses, in welchen Kinder von verschiedenem Alter untergebracht sind und wo die Klassen ungleiche Stundenpläne haben, den speziellen Bedürfnissen der einzelnen Jahresklassen und Stundenpläne gerecht zu werden. In diesem Falle wird man die Pausen nur nach den wichtigsten für alle Klassen und Jahrgänge in Betracht kommenden Gesichtspunkten anordnen, um eine für die ganze Schule im wesentlichen gleiche Pausenverteilung zu erhalten, weil es bei ungleicher Lage der Freizeiten geschehen würde, dafs die ihre Pause mit Spiel ausnützenden Kinder durch ihr lautes Treiben den Unterricht der übrigen Klassen stören.

Bestimmungen über Lage und Dauer der Pausen finden sich in den älteren behördlichen Verordnungen und der älteren schulhygienischen Literatur nur vereinzelt, weil in früheren Zeiten das Verständnis für die hygienischen Bedingungen der Unterbrechung des Unterrichts fehlte. Erst

in den letzten Jahrzehnten sind in dieser Hinsicht genaue Vorschriften gegeben worden. Die neueren Bestimmungen zeigen indes noch teilweise insofern keine Übereinstimmung, als sie entweder nach jeder Stunde eine kürzere Pause oder erst nach 2 oder mehreren Stunden eine längere Pause befürworten. Jedoch hat schon jetzt die erstere Ansicht das Übergewicht, eine Tatsache, die aus den Ausführungen über die Notwendigkeit der Pausen wohl erklärlich ist. Nachstehend sei eine Reihe von Pausenordnungen wiedergegeben, die teils von Medizinern, teils von Pädagogen bezw. Behörden aufgestellt worden sind: Das »Ärztliche Gutachten über das Elementarschulwesen Elsafs Lothringens« fordert nach der 1. Stunde 5 Minuten, nach jeder weiteren Stunde 15 Minuten, zwischen der 4. und 5. Stunde aber 20 Minuten. Nach dem Erlafs des bayerischen Kultusministeriums von 1891 soll in den Mittelschulen nach jeder Unterrichtsstunde eine Pause von 10 Minuten gegeben werden. Key wünscht, dafs zwischen je 2 aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden eine freie Viertelstunde gegeben wird. Ein norwegisches Komitee macht den Vorschlag, dafs bei 6 aufeinanderfolgenden Stunden zwischen je 2 Lektionen 5, 10, 20, 10, 10, zusammen 55 Minuten freigegeben werden, und dafs die erste Stunde 55 Minuten, jede folgende nur 45 Minuten währt. Cohn fordert bei fünfstündigem Unterricht nach jeder Stunde 15 Minuten, nach der 3. Stunde aber 30 Minuten.

Erst die in jüngster Zeit ausgeführten Ermüdungsmessungen haben den Einflufs der nach Lage und Dauer verschiedenen Pausen auf die Leistungen der Schüler zahlenmäfsig dargetan, so dafs es möglich ist, jetzt wohlbegründete Forderungen für die Pausenordnung aufzustellen. Ein mehrstündiger, nur durch ganz kurze Pausen unterbrochener anstrengender Unterricht führt bald zu völliger Erschöpfung, so dafs in der 4. oder 5. Unterrichtsstunde die Kinder nur mit einer wesentlich herabgesetzten Arbeitskraft am Unterricht teilnehmen. Die unter solchen Umständen in der letzten Unterrichtsstunde am Vormittage gelieferten Versuchsarbeiten weisen eine bedeutende Verminderung der Qualität auf. Anders aber ist es, wenn die Pausen von solcher Dauer sind, dafs durch sie die in jeder Unterrichtsstunde entstandene Ermüdung ganz oder doch zum grofsen Teile beseitigt wird. Dann können die Schüler auch in der 4. oder 5. Unterrichtsstunde eine nach Quantität und Qualität genügende Arbeit leisten, vorausgesetzt, dafs der Lehrgegenstand nicht einer der schwersten ist. Dafs dies in der Tat so ist, haben die Untersuchungen Richters ergeben.

Sehr instruktiv sind die Messungen Friedrichs, der sich als Aufgabe die Wirkung von eingeschobenen Pausen auf die Leistungsfähigkeit der Kinder stellte. Er wandte als Prüfungsmittel zunächst Diktate an, die so gebildet waren, dafs sie zwar immer neue Sätze enthielten, aber in allen ihren Teilen doch die gleichen Schwierigkeiten boten. Diese Diktate wurden nun unter den verschiedensten Modifikationen geschrieben, nach der 2., 3., 4. Unterrichtsstunde ohne oder mit Pausen von verschiedener Lage und Dauer. Ein Diktat, das nach zwei aufeinanderfolgenden Stunden mit einer dazwischenliegenden Pause von 8 Minuten geschrieben wurde, ergab als Fehlermittel 2,019 pro Kopf und 18 richtig rechnende Schüler. Ein gleiches Diktat, das unter gleichen Bedingungen nach zwei Unterrichtsstunden, aber ohne dazwischenliegende Pause ausgeführt wurde, zeigte als Fehlermittel 2,607 pro Kopf und 14 richtig rechnende Schüler. Letztere Arbeit steht demnach hinsichtlich der Güte hinter letzterer zurück, ein Effekt, der durch das Fehlen der Pause herbeigeführt ist. Bei einem anderen Versuche ging ein dreistündiger Unterricht voraus und zwar in folgender Anordnung: 1 Stunde Rechnen; 15 Minuten Pause; 45 Minuten Lesen; 15 Minuten Pause; 45 Minuten Religion; das Diktat ergab als Fehlermittel 1,882 pro Kopf und 18 richtig rechnende Schüler. Wurde bei dieser Stundenfolge nur eine Pause von 15 Minuten zwischen der 2. und 3. Unterrichtsstunde eingelegt, so verschlechterte sich das Ergebnis auf ein Fehlermittel von 2,980 pro Kopf und 12 richtig rechnende Schüler. Bei der gleichen Anordnung, aber ohne Pause, trat eine weitere Verschlechterung ein auf ein Fehlermittel von 3,176 pro Kopf und 10 richtig rechnende Schüler. Von günstigstem Einflusse waren also die zwei Pausen zu je

15 Minuten; dann kam nach ihrem Effekt die 8 Minuten-Pause nach der ersten Stunde und dann erst die 15 Minuten-Pause nach der zweiten Stunde. Hier scheint die Länge der Unterrichtszeit hemmend eingegriffen zu haben, da die Pause trotz gröfserer Länge nicht im stande war, den ungünstigen Einflufs der vorangegangenen Arbeit zu beseitigen. Auch die von Friedrich mit Hilfe von Rechenaufgaben ausgeführten Versuche lieferten die Bestätigung der durch die Diktiermethode gewonnenen Resultate.

Wie aus allen Versuchen hervorgeht, sind die Pausen von günstiger Wirkung. Was der Unterricht durch diese Unterbrechungen an Dauer einbüfst, das wird durch gröfsere Arbeitsfähigkeit während der kürzeren Unterrichtszeit vollständig wieder eingebracht. Je länger der Unterricht am Tage währt, um so länger müssen die Pausen sein. Richter schlägt folgende Zeiteinteilung des Vormittagsunterrichts vor:

1. Stunde	50 Min.,	von	8	bis	8^{50}	Uhr
1. Pause	10 „	„	8^{50}	„	9	„
2. Stunde	50 „	„	9	„	9^{50}	„
2. Pause	15 „	„	9^{50}	„	10^{5}	„
3. Stunde	50 „	„	10^{5}	„	10^{55}	„
3. Pause	20 „	„	10^{55}	„	11^{15}	„
4. Stunde	45 „	„	11^{15}	„	12	„
4. Pause	30 „	„	12	„	12^{30}	„
5. Stunde	45 „	„	12^{30}	„	1^{15}	„

Als Folgerung aus den bisher vorliegenden Ermüdungsmessungen und in Übereinstimmung mit den Vorschlägen der neuesten schulhygienischen Literatur ergibt sich für die Pausenordnung folgendes: Nach jeder Unterrichtsstunde tritt eine Pause ein. Die Länge der Pausen steigt mit der Zahl der aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden. Zu normieren ist die Pausenlänge nach dem Richterschen Vorschlage, jedoch mit der Abänderung, dafs auch die ersten drei Stunden nur je 45 Minuten währen, damit der Unterricht um 1 Uhr beendet ist.

Bei dieser Pausenordnung, die als Folge der bei der Schularbeit eintretenden Ermüdung der Kinder sich ergibt, ist auch den übrigen Faktoren, die bei der Notwendigkeit der Pausen berührt wurden, gerecht geworden, indem die Freizeiten von solcher Dauer sind, dafs die beim Sitzen hauptsächlich in Anspruch genommenen Teile unseres Organismus sich ausruhen und die beeinträchtigten Funktionen wieder in normale Tätigkeit versetzt werden, dafs die Kinder ausreichend Zeit zum Essen und zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse haben, dafs die Zimmer ordentlich gelüftet werden können, und dafs auch der Lehrer sich von den vorhergegangenen Anstrengungen erholen kann.

3. Ausnützung der Pausen. Den Gründen, aus welchen sich die Notwendigkeit der Pausen ergibt, mufs die Art und Weise entsprechen, wie die Freizeiten ausgenützt werden. Vor allem ist es notwendig, dafs eine Unterbrechung des Unterrichts zwischen den einzelnen Stunden überhaupt erfolgt, damit die vorhandene geistige Ermüdung beseitigt werde; daher ist es nicht zu gestatten, dafs die Lehrer die Pausen für den Unterricht verwenden und dafs die Kinder die ihnen gegebene Zeit mit Präparationen für den nachfolgenden Unterricht ausfüllen.

Zum Zwecke der körperlichen Erholung ist es wünschenswert, dafs den Kindern gestattet wird, in den Pausen aufzustehen und von ihren Plätzen zu gehen. Am besten ist es natürlich, dafs die Schüler das Zimmer verlassen, weil sie sonst infolge ihrer lebhaften Bewegung durch Aufwirbeln von Staub die Zimmerluft verunreinigen. Letzterer Grund ist es auch, der den Vorschlag, dafs die Kinder während der Pausen auf ihren Plätzen im Zimmer Freiübungen ausführen, um den durch das Sitzen entstehenden Benachteiligungen der Gesundheit entgegenzuwirken, in hygienischer Beziehung als ungeeignet erscheinen läfst. Wenn es irgend möglich ist, sollen die Kinder in den Pausen das Freie aufsuchen, um frische, reine Luft zu atmen. Hier lasse man die Schüler nach Möglichkeit sich frei bewegen; in geschlossenen Reihen zu gehen, ist völlig unnötig. Aus den Pausen sollte aller Zwang fortbleiben; die Kinder sollten nur insoweit beaufsichtigt werden, als zur Verhütung von Ungezogenheiten und Unarten notwendig ist. Gern werden in den Pausen von den Kindern auch Turnübungen und Spiele ausgeführt; soweit diese nicht besondere Anstrengungen erfordern, sind sie nicht nur zu gestatten, sondern es wird sich auch empfehlen, sie von einem Lehrer oder gröfseren Schüler leiten zu lassen. Der Einwand, dafs durch derartige Spiele die Kinder

zerstreut werden, so daſs sie dem nachfolgenden Unterricht nicht mit der nötigen Aufmerksamkeit folgen, hat zwar einige Berechtigung, vermag aber vor den gewichtigeren hygienischen Gründen, die für die freie Bewegung in Betracht kommen, nicht zu bestehen. Direkt zu verbieten sind nach Baginsky während der Pausen schwierigere Übungen an Turngeräten; namentlich sind Barren- und Reckübungen, in Hast ausgeführt, entschieden schädlich; denn die körperliche Anstrengung setzt die geistige Leistungsfähigkeit herab, wie wir ja auch alle wissen, daſs die Kinder nach lebhaftem Spiel und anstrengendem Turnen erst eine Weile brauchen, um für anderen Unterricht in geeignete Verfassung zu kommen. So ist z. B. nach solchen Übungen das Schreiben unmöglich, weil ein fortgesetztes Muskelzittern die Federführung verhindert. Aus ähnlichen Gründen sind Ringübungen, Boxübungen usw. zu verurteilen.

Falls nicht durch zweckmäſsige Lüftungseinrichtungen für andauernd gute Luft in den Zimmern gesorgt ist, müssen letztere, wenn tunlich, in den Pausen durch gleichzeitiges Öffnen der Fenster und Türen gelüftet werden. Damit hierbei nicht etwa schlechte Luft vom Korridor her in die Zimmer eindringt, ist es nötig, daſs die Korridore (Flure, Gänge, Treppenhäuser) gelüftet werden, und zwar durch Öffnung der Fenster oder mittelst besonderer Lüftungseinrichtungen. Um den Aufenthalt der Schüler im Freien auch bei schlechter Witterung zu ermöglichen, sollten bei jedem Schulhause gedeckte, seitlich offene Hallen vorhanden sein, eventuell können hierfür auch die Turnhalle, die Aula oder andere unbenützte Schulräume, die vorher gut gelüftet sind, verwendet werden. Die Benützung der Korridore für den Aufenthalt der Kinder in den Pausen verbietet sich in dem Falle von selbst, wenn die Lüftung der Klassenzimmer durch Öffnen der Fenster und Türen erfolgen soll. Die Kinder sind anzuhalten, bei rauher Witterung die Überkleider anzulegen, wenn sie ins Freie gehen. Kränkliche Kinder bleiben bei ungünstigem Wetter am besten in einem besonderen Raume, der vorher unbenützt gewesen ist und gut gelüftet wurde.

In den Pausen, in denen die Kinder ihr Frühstück verzehren, ist auf möglichst ruhige Bewegung der Schüler zu halten. Manche Kinder hungern lieber, als daſs sie ihr Frühstück verzehren, namentlich wenn die Teilnahme am Spiel reizt. Bei hungerndem Magen wird der Vorteil des Unterrichts in den letzten Stunden in Frage gestellt; ebenso schädlich ist auf der andern Seite die Hast, mit welcher nachher das Mittag zu Hause verzehrt wird. Aus diesem Grunde sollte von dem Lehrer auch darauf acht gegeben werden, daſs jedes Kind in der dafür bestimmten Freipause sein Frühstück verzehre.

Wenn die Kinder in den Pausen ihre Bedürfnisse befriedrigen, so ist darauf zu achten, daſs sie nicht zu lange auf den Abtritten verweilen; selbstverständlich ist es, daſs auch eine genügende Zahl von Sitzen bezw. Ständen in den Aborten vorhanden sein müssen, damit die Kinder in diesen Räumen nicht zu lange zu warten haben, wenn sie ihre Bedürfnisse befriedigen wollen.

4. Pausen im Unterricht. Innerhalb der Unterrichtsstunde ergeben sich kürzere Pausen ganz von selbst; diese Unterbrechungen kommen entweder allen Kindern zu gute, so z. B. wenn Hefte ausgeteilt werden, der Lehrer an der Tafel vorschreibt usw., oder sie bilden einen Zeitabschnitt, der geringere Aufmerksamkeit für den gröſsten Teil der Schüler erfordert, so z. B. wenn ein Kind an der Karte etwas zeigen, ein Gedicht hersagen muſs usw. Auch solche Erholungszeiten sind notwendig; denn sie helfen die Elastizität des kindlichen Geistes erhalten, der nicht im stande ist, eine Arbeit, wie sie eine angestrengte, gleichmäſsige und andauernde Aufmerksamkeit erfordert, auf die Dauer selbst, bei verkürzten Stunden zu leisten.

Literatur. Ärztliches Gutachten über das Elementarschulwesen Elsaſs-Lothringens. Von einer medizinischen Sachverständigen-Kommission. Straſsburg 1894. — Axel Key's Schulhygienische Untersuchungen. Hamburg 1889. — Burgerstein, Die Arbeitskurve einer Schulstunde. Hamburg 1891. — Stützer, die Forderungen der Schulgesundheitspflege an die Unterrichtspausen. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1893, S. 616 ff. — Laser, Über geistige Ermüdung beim Schulunterricht. Ebenda 1894, S. 2 ff. — Höpfner, Über die geistige Ermüdung von Schulkindern. Zeitschr. für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane 1894, Bd. VI., S. 191 ff. — Richter, Unterricht und geistige Ermüdung. Halle a. S. 1895. — Burgerstein-

Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895. — Kräpelin, Über geistige Arbeit. Jena 1897. — Friedrich, Untersuchungen über die Einflüsse der Arbeitsdauer und der Arbeitspausen auf die geistige Leistungsfähigkeit der Schulkinder. Hamburg 1897. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. Stuttgart 1898.

Berlin. O. Janke.

Pedantisch

Im Französischen und Italienischen (pédant; pedante) ursprünglich gleichbedeutend mit Hofmeister, Erzieher, wurde das Wort Pedant später zur Bezeichnung eines steifen, überklugen, nur seine Regeln und seine Wissenschaft kennenden Gelehrten oder Schulmeisters gebraucht (vergl. Grimms Deutsches Wörterbuch) und endlich auf jeden ohne höhere Auffassung gelehrt tuenden, steifen und kleinlich an äufserlichen und unwesentlichen Dingen hängenden Menschen übertragen. Pedanterie ist mithin dasselbe wie Schulsteifheit, geschmacklose und abgeschmackte Einseitigkeit und Kleinigkeitskrämerei. La Bruyère geht soweit, in seinen »Charakteren« zu behaupten: »Gelehrter und Pedant gelten oft als Synonyma.« Kant (Sämtliche Werke 1, 372 u. 7, 388) nennt jeden »aufgeblasenen Gelehrten ohne Weltkenntnis«, jeden »gelehrten Grillenfänger« und »Schulfuchs« einen Pedanten und verurteilt mit scharfen Worten dessen »grüblerische Peinlichkeit und unnütze Genauigkeit«. Goethe stellt (Sämtl. Werke 20, 126) den Pedanten mit dem Heuchler und dem Pfuscher in eine Reihe, indem er erklärt: »Wer nur durch Zeichen wirkt, ist ein Pedant, ein Heuchler oder Pfuscher.« Aus übertriebenem Ordnungsbedürfnisse und engherzigem Eigensinn zieht der Pedant in allem bedeutungslose Umstände zu Rate, krittelt und mäkelt (siehe dort!), vergifst über der Schale den Kern, seiht Mücken und verschluckt Kamele und ist deswegen mit Recht als Kleingeist, Kleinmeister und Kleinigkeitskrämer verschrieen, der im Verdachte steht, Kleinliches zu fordern, weil er Grofses nicht zu leisten vermag. Zuweilen steht Pedanterie mit Heftigkeit des Gemüts und Launenhaftigkeit in Verbindung und tritt im Gefolge des Hochmutes, des Neides und der Mifsgunst auf. Unter den alten Jungfern beiderlei Geschlechts trifft man viel Pedanten, oder, wie Campe will, Steiflinge. Es läfst sich schwer zahlenmäfsig dartun, wieviel Schuld an der weiten Verbreitung der Pedanterie dem silbenstechenden Scholastizismus der höheren Schulen und der Universitäten beizumessen ist, gewifs aber ist, dafs diese an dem Heere der unzähligen Kleinlinge, die als besoldete und unbesoldete Stadt- und Staatshämorrhoidarier amtliche und aufseramtliche Schreibstubensessel drücken und den Geist dem Buchstaben opfern, nicht so ganz unschuldig sind. In manchen Fällen steigert sich Pedanterie zur Tadelsucht (s. ds.), die sich bei Nervenleidenden aller Art unliebsam bemerklich macht. Emminghaus bezeichnet sie als eine »Steigerung geistiger Begehrungen und Strebungen«. Wie bekannt ist, neigen Kinder, besonders Knaben, leider allzuschwach zu Reinlichkeit und Ordnungsliebe. Daher erweckt, wie Emminghaus mit Recht bemerkt, »pedantisches Wesen, Sucht nach Ordnung und Reinlichkeit bei Kindern Verdacht.« Dergleichen kleinliche Genauigkeit hat man bei Kindern zuweilen unter dem Einflusse von »Erschöpfungsneurosen des Gehirns« sich entwickeln sehen. Wie durch Erziehung gegen Pedanterie angekämpft werden kann, ergibt sich aus den unter »Kritteln« und »Mäkeln« angegebenen Ratschlägen.

Leipzig. Gustav Siegert.

Pensionate für Knaben

1. Name und Arten. 2. Unterschied des Pensionates von Pension und Internat. 3. Anforderungen an ein Pensionat. 4. Einrichtung eines Pensionates. 5. Gesichtspunkte bei der Wahl eines Pensionates. 6. Vertrag. 7. Pflichten der Eltern gegen die Hauseltern. 8. Aufsicht über die Pensionen und Pensionate seitens der Schule.

1. Name und Arten. Das Wort Pensionat ist anscheinend sehr spät entstanden. Es ist abgeleitet von dem altlateinischen Worte pensio = Zahlung, insbesondere für Miete, also Pacht. Daraus entwickelte sich die Bedeutung »Geldsumme, die man für Verpflegung während einer längeren Zeit zahlt.« Hiervon stammt das mittellateinische Wort pensionare = eine Jahres-

zahlung leisten, von dem im 15. Jahrhundert das Part. Perf. Pass. pensionatus = »einer, dem eine Jahreszahlung geleistet wird«, nachweisbar ist; s. Du Cange, Mediae atque infimae latinitatis lexicon. In den deutschen wissenschaftlichen Wörterbüchern wird das Wort Pensionat nicht erwähnt, wohl aber in den französischen. Zunächst findet sich im Grand Dictionnaire des Abtes Danet vom Jahr 1713 das Wort pensionnaire, dann aber im Dictionnaire de l'Académie auch das Wort pensionnat als Ort, wo Pensionäre wohnen, insbesondere Kinder, Knaben oder Mädchen. Bei Boiste, Dictionnaire Universel, (Paris 1841) wird bemerkt, dafs das Wort pensionnat ein »zugelassener Gaskognismus« sei.

Pensionat ist also zunächst ein Kosthaus, in dem Leute gegen Zahlung einer Geldsumme (Pension) Wohnung und Kost erhalten. Im engeren Sinne ist es ein solches Kosthaus für unerwachsene Personen. Da für diese als dritte Leistung Aufsicht über den Lebenswandel nötig ist, so hat sich mit dem Worte der Begriff Erziehungsanstalt verbunden. In dieser Bedeutung soll uns das Wort Pensionat hier beschäftigen.

Wir verstehen also unter Pensionat eine in der Regel von Privatpersonen unterhaltene und geleitete Anstalt, in der eine beschränkte Anzahl von Zöglingen gegen Entrichtung einer bestimmten Pension Wohnung, Verköstigung und Erziehung erhält.

Neuerdings haben sich auch solche Anstalten den Namen Pensionat zugelegt, die aufserdem auch noch Unterricht gewähren. Im Jahre 1887 hat sich in Hamburg ein »Internationales Auskunfts- und Vermittlungsbüreau in Erziehungsangelegenheiten« aufgetan, aus dessen »Handbuch der deutschen privaten Lehr- und Erziehungsinstitute sowie Fachschulen« man die Adressen und die Einrichtungen vieler solcher Anstalten erfahren kann. Es will den besseren Familien ein Ratgeber sein in der wichtigen Frage, welchem Institute sie für die verschiedenen Ziele wissenschaftlicher, gesellschaftlicher, häuslicher, künstlerischer oder fachlicher Bildung und Erziehung den Vorzug geben wollen, vor allem aber jedermann in den Stand setzen, sich über alle einschlägigen Fragen eingehend zu unterrichten. (Über solche Anstalten vergl. die Artikel Alumnat, Internat, Privatschulen.) Wir reden hier nicht von solchen Pensionaten, wo auch Unterricht erteilt wird. Aber vieles, was wir zu sagen haben, wird auch von jenen gelten. Ebenso schliefsen wir die mehr öffentlichen Anstalten aus, die, von Kollegien oder Gesellschaften gegründet und unterhalten, Schülern gewisser Schulanstalten Wohnung, Kost und Aufsicht gewähren, wie das Jageteufelsche Kollegium zu Stettin, das Pensionat zu Heilbronn. Sie fallen mit unter den Artikel Alumnat. Wir behandeln nur solche Anstalten, in deren Mittelpunkte eine Familie steht, und deren Umfang nicht so grofs ist, dafs die Einwirkung des Familienlebens dadurch aufgehoben würde.

2. Unterschied des Pensionates von Pension und Internat. Der Begriff Pensionat ist nach unten und nach oben abzugrenzen, nach der Pension und nach dem Internat hin. Von beiden unterscheidet es sich zunächst durch den Umfang, aber hieraus entspringen wesentliche andere Unterschiede. Wenn in einer Familie neben den eigenen Kindern oder statt eigener Kinder ein oder zwei fremde Kinder gegen Entgelt Aufnahme gefunden haben, so spricht man noch nicht von einem Pensionat. Der Zögling heifst zwar auch Pensionär, aber er befindet sich nur in Pension. Von Pensionat spricht man erst, wenn mehrere fremde Zöglinge in den Familienverband eingetreten sind, deren Erziehung nun so sehr die Hauptaufgabe der Familie ist, dafs sich das eigentliche Familienleben in ihren Dienst stellen mufs. Wo die Zahl der fremden Zöglinge so grofs ist, dafs das Familienleben des Erziehers oder der Erzieher sich abgeschlossen hält vom Erziehungsgeschäft, dann sollte man nicht mehr von einem Pensionat reden, sondern von einem Institut, Internat usw. In Pensionen findet man Knaben und Mädchen in gleicher Weise; die Internate sind meist von Knaben bevölkert, für die man die dort gewährte Erziehung wegen ihres Charakters und ihres Berufes oft für geeigneter hält (vergl. Art. Alumnat, S. 100 ff.), Mädchen werden meist in Pensionaten untergebracht. Doch hat diese Regel manche Ausnahme. Im allgemeinen ist das Pensionat auch für

Knaben in Deutschland häufiger zu finden als in England oder Frankreich, wo man die Internate bevorzugt; noch häufiger sind wohl in Deutschland die Pensionen.

Die Pension kommt dem Familienleben am nächsten. Durch Aufnahme von ein oder zwei Kindern wird das gesamte häusliche Leben nicht wesentlich umgestaltet. Es bleiben die natürlichen Verhältnisse der wirklichen Familie, die in ihren segensreichen Wirkungen den fremden Kindern mit zu gute kommen. Sie werden Miterben des Kulturgutes, das in der Familie bewufst oder unbewufst von den Alten auf die Jungen übertragen wird. Unausgesetzt wirkt auf sie der von den Eltern ausgehende Geist und Ton des Hauses, so dafs sie sich leichter eingewöhnen. Sie lernen mit teilnehmen an allem, was das Haus angeht, als dessen Glieder sie behandelt werden. Sie unterziehen sich den kleinen Diensten, die das Familienleben den einzelnen zur Förderung des Ganzen auferlegt, sie dürfen aber auch alle die kleinen Freuden mitkosten, die liebevolle Eltern ihren Kindern bereiten. So fühlen sie sich auch bald als Glieder des Hauses; es entwickelt sich Wohlwollen und Zuneigung, die das Herz erwärmen und das Gemütsleben bereichern. Wenn die Eltern überhaupt die Fähigkeit besitzen, auch fremde Kinder mit Liebe zu umfassen, und die Kinder die Anlage haben, sich in andere Verhältnisse zu finden, so ist hier der schönste Ersatz für die Erziehung in eigener Familie gegeben. Werden die Kinder im Internat und im Pensionat mehr an Ordnung und äufseren Gehorsam gewöhnt, so dafs sie geschickt werden, dereinst sich leicht in einen gröfseren Organismus einzufügen, so werden in der Pension andere soziale Eigenschaften reicher entwickelt, vor allem aber das Wohlwollen, das die Grundlage aller menschlichen Gesellschaftsbildungen sein sollte. Zugleich aber wird sozusagen durch das Familienleben der monarchische Geist gestärkt, weil hier ein persönlicher Mittelpunkt vorhanden ist, von dem alle gröfseren Wirkungen ausgehen, und dessen Beurteilung jegliche Tätigkeit unterworfen ist, zu dem alle vertrauensvoll emporblicken, und dem alle willig sich fügen, während in einer Erziehungsanstalt, je gröfser sie ist, um so mehr die Person des Leiters hinter dem unpersönlichen Gesetze zurücktritt. Auch erhält sich in einer Pension länger das kindliche Wesen der Zöglinge, mitteilsame Offenheit und hingebendes Vertrauen, das für eine wirksame Erziehung so wichtig ist. Die Kinder dürfen den Eltern, besonders der Hausmutter, ihre kleinen Erlebnisse erzählen, ihre Sorgen mitteilen und dabei auf Teilnahme rechnen, während es in gröfseren Erziehungsanstalten in den Augen der erwachseneren Zöglinge als »kindisch« oder »unmännlich« gilt, sich in hingebender Weise an die Hauseltern anzuschliefsen. So wird dort leicht die Jugend vor der Zeit verschlossen und sucht allerlei Fragen für sich allein zu verarbeiten, bei deren Lösung in der Pension die Eltern zur Seite stehen können. Dagegen entbehrt die Pension aller der Vorteile für die Erziehung der Jugend, die nur in einer gröfseren Gemeinschaft von Zöglingen zu finden sind, und unter denen die Nötigung der erwachseneren Schüler, Selbstzucht zu üben, obenan steht (vergl. Art. Alumnat S. 101). Aber doch würden wir ein Kind lieber in eine Pension zu liebevollen und verständigen Eltern auf annähernd gleicher gesellschaftlicher Bildungsstufe geben als in eine gröfsere Erziehungsanstalt.

Bedauerlich ist es, dafs es nicht leicht ist, Familien, die zeitweilig ein oder zwei Kinder in Pension nehmen, ausfindig zu machen. Solche Pensionen sind selten, weil sie den Eltern fast dieselben Pflichten auferlegen wie die gröfseren Pensionate, ohne einen grofsen Vorteil abzuwerfen. Erst ein gröfserer Betrieb bringt reichlicheren Gewinn, so dafs die vielen Selbstbeschränkungen, die man sich auferlegen mufs, einigermafsen ausgeglichen werden.

Von Pension spricht man freilich auch, wenn man ein Kind bei einfachen Leuten in Wohnung und Kost gebracht hat, ohne zu beanspruchen oder auch nur erwarten zu können, dafs von den Hauswirten ein erziehlicher Einflufs ausgeübt werde. Zu diesem Mittel greifen Väter, deren Vermögen so beschränkt ist, dafs sie eine richtige Pension nicht bezahlen können, die aber doch für ihre befähigten Kinder den Besuch einer höheren Schule ermöglichen wollen. Es gibt nicht selten kleine Beamten, Witwen, einfache Handwerker,

besonders in kleineren Städten, die ihren Haushalt etwas vergröſsern wollen, um so etwas billiger zu wirtschaften. Gibt man seine Kinder in solch ein Haus, so muſs man sich bewuſst sein, daſs man selbst die volle Verantwortung für ihre sittliche Entwicklung behält, im übrigen aber sich begnügen, wenn man die Überzeugung gewinnt, daſs die Kinder in dieser Umgebung nichts Böses sehen, sondern unter ehrenfesten Leuten leben. Der Fürsorge für körperliches Behagen und der geistigen Anregung entbehren dann freilich die Kinder. Aber wenn sie nur sittlich nicht geschädigt werden, so arbeiten sie sich doch oft auch unter solchen Verhältnissen zu tüchtigen Persönlichkeiten durch.

Doch sind auch bessere Pensionen, die Erziehung gewähren, zu finden. Gar mancher besser gestellte Vater will den Kreis der Familie erweitert sehen, weil er es für seine Kinder für gut hält, wenn sie mit mehreren zusammenleben; andere hoffen durch Aufnahme von Pensionären ihre Einnahmen in einer Zeit doch etwas zu steigern, wo ihre eigenen Kinder sie mehr kosten; noch andere haben das Bedürfnis, Jugend um sich zu sehen, und ihre eigenen Kinder sind schon dem Hause entwachsen. Wenn es nur Vermittler gäbe zwischen Angebot und Nachfrage! Von dem Vorhandensein gröſserer Pensionate erfährt man naturgemäſs viel leichter, aber man kann sie nicht immer für sein Kind brauchen. Bedarf dieses wegen körperlicher Schwäche einer besonderen Wartung und Pflege, oder wegen seiner geistigen Veranlagung einer besonderen Beaufsichtiung und Leitung, so wird man unverdrossen suchen müssen, bis sich der Schoſs einer geeigneten Familie auftut. Denn nur im engeren häuslichen Kreise kann auf das einzelne Kind soviel Aufmerksamkeit verwendet werden, als in diesem Falle nötig ist, und nur hier kann solch eine individuelle Behandlung eintreten, die in einer gröſseren Erziehungsanstalt von den anderen Zöglingen leicht als Inkonsequenz, ja als Benachteiligung oder Ungerechtigkeit empfunden würde und zu Unzufriedenheit mit der Leitung und zur Gehässigkeit gegen das scheinbar bevorzugte Kind führen würde.

Findet man keine geeignete Pension für sein Kind oder wünscht man keine, so hat man sich noch zu entscheiden zwischen Pensionat und Internat. Oft freilich hat man nicht die Wahl, sondern man muſs nehmen, was der nächste Schulort bietet, oder man muſs sein Kind in das Internat schicken, weil die Kosten für ein Pensionat zu hoch sind. Wo man aber die Wahl hat, muſs man die Entscheidung von der Natur des Kindes und nicht von dem Preise abhängig machen. Denn Geld, das man für die bessere Erziehung seines Kindes verwendet, ist ein gut angelegtes Kapital. Für die meisten Kinder wird man das gutgeleitete Pensionat vorziehen, weil es dem Familienleben, d. h. dem natürlichen Boden für das Gedeihen der Jugend näher kommt. Die Kinder leben im Pensionat besonders insofern in naturgemäſseren Verhältnissen, als dieselben Glieder wie in der Familie vorhanden sind, d. h. Eltern und Kinder in verschiedenem Alter, zwischen denen ähnliche Beziehungen hergestellt werden können wie in der Familie. Ferner herrscht im Pensionat der Wille einer lebenden Person, nicht bloſs das abstrakte Gesetz; endlich kann auf die Sonderart eines Kindes im Pensionat doch leichter eingegangen werden als in dem gröſseren Internat. Hier sind alle Verhältnisse ziemlich starr, dort sind sie schmiegsamer, eine individuelle Entwicklung ist eher möglich.

Ist aber ein Knabe von wilder, unbändiger Art und trotzigem Wesen, so daſs er durch Liebe sich nicht erziehen läſst, so ist das Internat vorzuziehen, wo fast ohne Rücksicht auf die Person alle gleichmäſsig nach den gesetzlichen Bestimmungen behandelt werden. Hier wird auch ein starrer Wille bald fügsam, meist ohne daſs besondere Strafmittel angewandt werden müſsten. Wo ein Kind so viele andere in gleicher Lage sich ohne Widerspruch fügen sieht, da fügt es sich mit. Es mag auch mit beitragen, daſs man sich im Internat nicht eigentlich dem Willen einer Person zu fügen hat, bei der doch leichter Willkür angenommen werden könnte, als dem unsichtbaren Gesetze, dessen Verwalter die Erzieher bloſs sind. Für Pflege des Körpers und Entwicklung des Verstandes kann im Internat ebensoviel geschehen wie in Pensionen und Pensio-

naten, für die Entwicklung eines willensstarken Charakters bietet es besonders günstige Bedingungen, auch entbehrt das Leben in solchen Anstalten durchaus nicht der Freude und des Frohsinnes; aber für die Ausbildung eines reicheren Gemütslebens bietet natürlich die Familie einen besseren Boden (s. Art. Alumnat, S. 100).

3. Anforderungen an ein Pensionat. Das Pensionat soll eine erweiterte Familie darstellen, legt also allen Gliedern ähnliche Rechte und Pflichten gegeneinander auf wie den Gliedern einer Familie (vergl. Art. Familienerziehung). Wir haben hier besonders von den Pflichten der Hauseltern — so wollen wir die Vorsteher eines Pensionates nennen — zu reden. Zunächst haben diese ihre Fürsorge dem leiblichen Gedeihen ihrer Zöglinge zu widmen, und um so mehr, je kleiner diese sind. Auf reichliche und richtige Ernährung, zweckmäfsige Kleidung, Sauberkeit an Leib und Kleidern, gute Luft, ausreichende Beleuchtung, Abhärtung und richtige Haltung des Körpers, Schärfung der Sinneswerkzeuge, Entwicklung der Handfertigkeit mufs ihr Augenmerk gerichtet sein. Ein gesunder und leistungsfähiger Körper ist ja die Voraussetzung, ohne welchen die höheren Zwecke der Erziehung nur schwer erreicht werden können. Nur vernachlässige man über der Körperpflege nicht die Pflege von Verstand und Gemüt.

Bei der Verstandesbildung mufs man mit der Schule Hand in Hand gehen. Man kümmere sich also um die Anforderungen der Schule; nehme ihr aber nichts vorweg, um das Lerninteresse nicht zu verringern, sondern helfe blofs nach, teils im allgemeinen, indem man Bezug nimmt auf die dort gerade behandelten Gedankengruppen, teils im besonderen, indem man die Arbeiten beaufsichtigt und schwächere Schüler unterstützt. Das ist freilich nicht leicht; nicht etwa weil den Hauseltern die ausreichenden Kenntnisse fehlten — was ja auch vorkommt —, sondern weil es sich um eine Nachhilfe der Art handelt, dafs nicht blofs die vorliegende Aufgabe richtig gelöst wird, sondern gleichzeitig dabei die Leistungsfähigkeit des Zöglings erhöht wird. Die Nachhilfe ist dann zweckentsprechend gewesen, wenn der Zögling die nächste Aufgabe selbständig lösen kann. — Aber abgesehen hiervon soll das ganze Familienleben ein Nährboden für die geistige Entwicklung der Zöglinge sein. Die älteren Glieder der Gemeinschaft müssen eingehen auf die Interessen der Jugend, auf ihre Fragen und Zweifel. Man mufs sie fesseln und fördern durch die Unterhaltung bei Tisch und auf Spaziergängen, unter möglichster Vermeidung des lehrhaften Tons. Hier mufs man ihnen ein gutes Buch in die Hand drücken und sorgen, dafs es gelesen wird, dort ein Buch wegnehmen, das für jugendliche Leser gefährlich scheint. Manches Kind zeigt solche Bequemlichkeit oder Schwerfälligkeit, dafs es unmöglich scheint, es vorwärts zu bringen. Da heifst es spähen, ob es nicht doch für irgend etwas ein lebhafteres Interesse hat. Hier setzt man ein, entwickelt das Interesse für das Gebiet noch weiter, und sucht es dann nach anderen Gebieten hinzulenken. So entdeckte ich bei einem Zögling, der völlig teilnahmlos schien, die Neigung, Steine zu sammeln. Ihm zu Liebe vertiefte ich mich wieder in die Steinkunde, er schlofs sich an und auf, wurde munterer und brachte allmählich auch anderen Dingen Interesse entgegen.

Vor allem fällt dem Hause auch die Pflege der Sprache zu, in mehrfachem Sinne: richtig zu sprechen, richtig auszusprechen, zusammenhängend zu reden, klar und in richtiger Reihenfolge seine Gedanken zu entwickeln. Wenn die Kinder etwas Besonderes erlebt oder erfahren haben, müssen sie angehalten werden, es in der Gemeinschaft vorzutragen. Die Bemühungen der Schule um die Pflege der Sprache sind meist nicht ausreichend; das Haus mufs helfen. Ebenso freilich mufs es auch die Geschwätzigkeit zügeln. Manche Kinder können keinen Gedanken unausgeprochen lassen, der ihnen durch die Seele fährt. Das mufs abgewöhnt werden.

Neben der allgemeinen Unterhaltung mufs aber auch die besondere Besprechung unter vier Augen wirksam sein. Namentlich für heranwachsende Knaben, die an Zweifeln zu leiden anfangen, sind abgesonderte Spaziergänge von gröfster Wichtigkeit. Dann öffnet sich der Mund williger; so mancher Gedanke, der sich vor

der Öffentlichkeit scheut, wagt sich hervor, und der Erzieher kann so mancher falschen Auffassung entgegentreten, manchen Irrtum beseitigen, manchen Zweifel heben, manches Interesse fördern.

In solchen weihevolleren Stunden läſst sich auch besonderer Einfluſs auf das Gemüt und auf den Willen des Zöglings gewinnen. Und dies ist ja eine Aufgabe, die in erster Linie der häuslichen Erziehung zufällt. Die Schule mag sich noch so sehr bemühen, durch Unterricht und Lektüre, durch Erhebung der Gemüter, durch Hervorrufen des sittlichen Urteils ihre Schüler zu sittlich-religiösen Charakteren auszubilden, sie wirkt nur mit geringem Erfolge, wenn nicht die Familie sie unterstützt. Die Eindrücke, welche die Kinder in häufiger Wiederholung im häuslichen Leben erhalten, sind mächtiger und rufen sicherer die Nachahmung hervor als die Lehren der Schule, auch wenn ein geschickter Lehrer die Kinder zu phantasierendem Handeln anzuregen vermag. Das Kind ist von Natur selbstsüchtig. Wie wird es je zur Selbstlosigkeit sich erheben, wenn es zu Hause Hartherzigkeit herrschen sieht oder wenigstens Gleichgültigkeit gegen Leid und Freude anderer? Das ganze Leben in der Familie muſs daher so gestaltet werden, daſs jeder sich als ein Glied des Ganzen fühlt und sein Wohl nicht von dem gemeinsamen trennt. Setzt der Hausvater bei der Erfüllung seiner Berufspflicht sowohl wie bei der Erzieherpflicht seine ganze Persönlichkeit ein, ohne sich ängstlich zu schonen, zeigt die Hausmutter ihre hingebende Liebe zu den einzelnen Gliedern des Hausstandes, so ist es ganz selbstverständlich, daſs die Kinder und Zöglinge auch nach Kräften einander helfen und dienen. Begegnen die älteren Familienglieder einander stets zartfühlend und entgegenkommend, so kann Roheit und Rücksichtslosigkeit nicht aufkommen. Neu hinzukommende Glieder der Gemeinschaft können sich den Wirkungen solcher Lebensgewohnheiten kaum entziehen. Wer sich freilich auf den herrschenden guten Ton nicht stimmen kann oder mag, der muſs, der Erhaltung der Harmonie wegen, wieder entfernt werden. Doch wirkt bei störrischen Charakteren Unwohlsein oder Krankheit oft Wunder. Wenn ein selbstsüchtiges, für zartere Empfindungen noch unzugängliches Kind erkrankt und sieht, daſs es im fremden Hause mit gleicher Liebe gepflegt wird wie im Elternhause, dann schmilzt oft die Rinde um sein Herz, und wenn es körperlich gesundet, so ist es auch innerlich gesunder geworden.

Solch ein liebevoller Verkehr aller Glieder des Hauses, der natürlich gelegentliche Meinungsverschiedenheiten, ja auch leidenschaftlichere Aufwallungen nicht ausschlieſst, hat als natürlichen Untergrund eine aufrichtige Frömmigkeit. Und zu dieser sollen auch die Kinder erzogen werden. Kirchenbesuch und gemeinschaftliches Gebet sind nur die natürlichen Äuſserungen dieser Frömmigkeit, deren wirkliches Vorhandensein durch Äuſserungen der Liebe auch auſserhalb des häuslichen Kreises sich bezeugen muſs, in Worten sowohl wie in Werken. Hämische Verurteilung, schnöde Verdammung anderer wirkt auf die Jugend wie Gift. Das Schlechte muſs natürlich schlecht genannt werden, um das sittliche Urteil nicht zu beirren, aber auf die Gefallenen wirft man nicht mit Steinen, sondern man hilft ihnen auf. Das soll die Jugend lernen, statt sich etwa mit ihrer unerprobten Tugend zu brüsten.

Aber ebenso lerne sie sich freuen am Guten und Schönen; am Guten, das edle Menschen tun, am Schönen, das in der Natur oder in Werken der Kunst sich darbietet. Sorgen die Hauseltern dafür, daſs nach des Tages Arbeit die edleren Neigungen der Jugend Befriedigung finden, dann werden die niedrigeren in Schranken gehalten oder erstickt. Nur halte man nicht jede lebhaftere Äuſserung jugendlicher Empfindungen für ein Verbrechen. Fröhlichkeit muſs allezeit herrschen im Familienleben; das ist der Boden, auf dem die Jugend gedeiht. Dazu ist es nicht nötig, daſs man sie zu faden Vergnügungen führt, die das Herz leer lassen; nein, der Umgangston muſs ein fröhlicher sein. Selbst leichte Vergehungen können in wirksamer Weise mit einem Scherze abgetan werden. Eine besondere Quelle der Freude ist, anderen eine Freude zu bereiten. Hierfür läſst sich die Jugend leicht empfänglich machen.

Die verschiedenen Geburtstage bieten dazu die beste Gelegenheit. Zu besonderen Festtagen müssen die Geburtstage der Hauseltern gestaltet werden. Vortrag von Liedern oder Musikstücken, kleine Aufführungen, die Überreichung selbstgemachter Geschenke müssen diesen Tag verherrlichen. Das gibt wahre Freude! Schon die heimlichen Vorbereitungen, natürlich unter Mitwissen des einen der Hauseltern erfreuen das Herz, und dann erst der Feiertag selbst! Freilich müssen die Hauseltern auch verstehen, sich über kleine Aufmerksamkeiten zu freuen.

Die Herzensbildung der Zöglinge ist besonders Sache der Hausmutter. Um tiefer auf das Gemüt der Kinder einwirken zu können, mufs sie deren Vertrauen haben. Dies erwirbt man sich, indem man auf die kleinen Angelegenheiten, die ihr Herz bewegen, liebreich eingeht. Besonders die kleinen Kinder haben das Bedürfnis, von Eltern, Elternhaus und Heimat zu erzählen. Man höre zu und nehme teil, merke aber auch den Inhalt, um gelegentlich an dieses oder jenes zu erinnern. So wird das Kind in der neuen Umgebung rascher heimisch. Denn die Empfindung, dafs andere mitwissen um unsere Erlebnisse und diesen Teilnahme schenken, bringt uns ihnen näher. Hat die Hausmutter aber erst die kleinen Herzen für sich gewonnen, dann kann sie auch über sie herrschen. Denn Kinderherzen wollen nicht nur geliebt sein, sondern auch lieben. Und am Bande der Liebe wird die Hausmutter sie dann hinleiten können zum Wohlgefallen am Guten, zum Verabscheuen des Schlechten, zur Erwählung des Guten und zum Festhalten daran.

Solche Erfolge können die Hauseltern nur erreichen, wenn sie sich völlig dem Erziehungsgeschäfte hingeben. Da heifst es vor allen Dingen verzichten auf ein gesellschaftliches Leben, soweit die Jugend nicht auch daran beteiligt werden kann. Wenigstens eines der beiden Eltern mufs stets zu Hause sein, wenn die Schar beisammen ist, nicht nur der Aufsicht wegen, sondern weil sonst die Quelle der Wärme versiegt zu sein scheint. Regelmäfsige Abwesenheit beider Hauseltern zu bestimmten Zeiten pflegt der Anlafs zu allerlei Ausschreitungen zu werden. Aber auch sonst müssen die Hauseltern Selbstzucht üben, so dafs sie ihren Zöglingen in jeder Beziehung ein Muster sein können. Denn das fremde Kind ist leichter zur Kritik geneigt als das eigene, meint auch, höhere Anforderungen stellen zu können. Wo es aber glaubt, verurteilen zu dürfen, da schwindet die Achtung und der Gehorsam, und die Bande der Zucht sind gelockert. Mit Strafen aber läfst sich nicht viel erreichen, wenn die strafende Person blofs wegen ihrer Machtfülle gefürchtet und nicht zugleich selbst geachtet und geliebt wird.

4. Einrichtung des Pensionats. In einem Pensionate läfst sich nicht, wie in einem Internate, alles durch allgemeingültige »Gesetze« regeln. Je nach der gesellschaftlichen Schicht, der es angehört, je nach dem Alter der Zöglinge wird das Leben verschieden, ja wechselnd sein, wie das Leben in verschiedenen Familien verschieden und in der derselben Familie je nach dem Alter der Kinder wechselnd ist. Nicht einmal für die Ausstattung der Kinder lassen sich bestimmte Regeln aufstellen. In den meisten Fällen wird wohl das Mitbringen eines Bettes verlangt, oft auch bestimmte Kleider, Wäsche, Efs- und andere Geräte. Oft wird dies aber dem Belieben der Eltern anheimgegeben, mancherlei wird auch von den Hauseltern zum allgemeinen Gebrauch zur Verfügung gestellt.

Das »Gesetz« darf nicht zum Herrscher gemacht werden, da das Pensionat möglichst das Familienleben widerspiegeln soll, in dem nicht das Gesetz über den Personen steht, sondern die Einsicht und der Wille des Vaters die Weisungen und die Entscheidungen gibt. Aber ohne einige gesetzartige Bestimmungen wird es doch nicht abgehen, besonders nicht ohne eine Hausordnung, welche die Zeit des Aufstehens, die Zeit der gemeinsamen Mahlzeiten und wohl auch der Arbeitsstunden festsetzt, und welche gewisse kleine Dienste bestimmten Gliedern der Gemeinschaft zuteilt. Dafs Wetten, Kartenspielen, Würfeln, Spielen mit Gas- und Wasserleitung verboten ist, scheint so selbstverständlich, dafs eine schriftliche Anordnung überflüssig ist. Für Übertretungen sind kleine Strafen festzusetzen, die in besonderen Leistungen bestehen oder auch in kleinen Geldstrafen.

Diese sind natürlich vom Taschengeld abzuziehen und ihr Ertrag wird fürs allgemeine Beste oder für wohltätige Zwecke verwendet. Der Betrag des Taschengeldes wird natürlich auch festgesetzt, entsprechend dem Alter des Zöglings. Günstig ist es, wenn Kinder verschiedener Altersklassen vorhanden sind. Das entspricht auch mehr den natürlichen Verhältnissen einer Familie. So ist die Schar auch leichter zu beherrschen, weil sie gegliedert werden kann. Die älteren Zöglinge werden dann mit gewissen Vorrechten ausgestattet, denen aber auch Pflichten, bestehend in Beaufsichtigung und Unterstützung der Kleineren, entsprechen. Die Kleineren leben in enger gezogenen Schranken, werden auch wohl angehalten, den Gröfseren gewisse Gefälligkeiten oder Dienste zu erweisen. Die eigenen Kinder sind ebenso zu behandeln wie die fremden. Hat sich solch eine Ordnung fest eingelebt, dann ist sie eine wesentliche Stütze für die Erziehung der Kinder. Wohnen diese auf verschiedenen Stuben, so ist für jede ein Stubenältester einzuführen. Auch im Schlafsaal hat ein Ältester die Aufsicht und Verantwortung. So lassen sich die Vorteile des Alumnatslebens erreichen (s. Artikel Alumnat), ohne dafs die Nachteile desselben einzutreten brauchen. Auch mufs die Ordnung nicht alle Zeit in so starrer Weise gehandhabt zu werden wie im Alumnat. Selbst wenn es sich um die Verhängung ernsterer Strafen handelt, braucht nicht mit der strengen Konsequenz verfahren zu werden, welche dort durch die Rücksicht auf das Ganze gefordert wird, nur mufs man so verfahren, dafs auch die anderen einsehen, warum man ähnliche Vergehungen in verschiedener Weise ahndet. Dem Verdachte der Willkür dürfen sich die Hauseltern nicht aussetzen. Wünschenswert ist, dafs der Hausvater zu bestimmten Zeiten in einem besonderen Zimmer für seine Zöglinge zu sprechen ist, wo sie ihm ihre Wünsche und Nöte vortragen können, wo er sich Rechenschaft geben läfst über ihre Leistungen, wo er ihnen Rat erteilt für ihre Arbeiten und für ihr Verhalten, wo er sie mahnt oder aufrichtet.

5. Gesichtspunkte bei der Wahl eines Pensionates. Kann der Vater die Kosten eines Pensionates bezahlen, und eignet sich das Kind für das Leben in einer gröfseren Gemeinschaft, so ist Umschau unter solchen Anstalten zu halten. Hierbei ist zunächst auf einiges Äufsere zu achten. Du tust nicht gut, wenn du dein Kind einer Familie anvertraust, deren Bildungsstandpunkt tief unter dem deiner Familie liegt, oder deren äufsere Lebensführung wegen Armut zu der in deinem Hause herrschenden in allzu starkem Gegensatze steht. Man glaubt wohl, es sei der Jugend gesund, auf dürftigem Boden zu wachsen; sie bewurzle sich dann besser. Das trifft nur zu für Kinder, die selbst aus einfachen Verhältnissen stammen. Der Hausvater soll doch für seine Zöglinge eine Achtung gebietende Persönlichkeit sein. Das ist er nicht, wenn er geistig vom Zöglinge überschaut wird und sich ihm gegenüber gelegentlich Blöfsen gibt; das ist er aber auch nicht, wenn er, um den gut zahlenden Pensionär nicht zu verlieren, am falschen Orte Nachsicht übt. Der Zögling mufs empfinden, dafs er aus dem Hause entfernt werden wird, sobald sein Verhalten anstöfsig ist. Wenn er dies Gefühl nicht hat, wenn etwa gar der Hausvater sich dazu hergibt, die Lehrer über den Lebenswandel seiner Zöglinge zu täuschen, dann entstehen jene Brutstätten der Sünde, die schon so manches jugendliche Leben vergiftet, so manche Hoffnung der Eltern vernichtet haben.

Dann ist zu achten auf die Gröfse des Pensionates. Wem daran gelegen ist, dafs sein Kind doch einigermafsen wie Kind im Hause gehalten wird, der mufs absehen von grofsen Pensionaten, auch wenn diese vielleicht durch glänzendere Einrichtung das Auge blenden. Es sind ja bei den Hauseltern die Talente, einen Haushalt zu übersehen, geistig zu durchdringen und zu beherrschen, verschieden; aber mehr als sechs bis acht Zöglinge an Kindes statt zu behandeln, dürfte doch kaum möglich sein.

Unter Umständen ist es für dein Kind von Belang, ob die Zöglinge des Pensionates verschiedene Schulanstalten besuchen oder alle dieselbe. Neigt es zur Zerstreuung und ist es nicht fähig, sich Wissen leicht anzueignen, so ist es besser, wenn in dem Pensionat blofs Schüler derselben Anstalt, womöglich einige derselben Klasse sind; weil dann der Geist deines Kindes durch seine Umgebung immer wieder auf sein Hauptziel hingelenkt wird. Ist dein Kind

aber gut begabt und geistig gesammelt, so wird es im Verkehr mit Schülern anderer Klassen und anderer Anstalten sich spielend noch allerlei Kenntnisse aneignen, die zur Erweiterung seines Gesichtskreises beitragen.

Auch mufst du dir klar werden, ob du dein Kind in ein Pensionat geben willst, wo Kinder anderen Bekenntnisses oder Ausländer Aufnahme finden. Es ist abzuraten, wenn dein Kind noch klein ist; denn es soll als deutsches Kind in deutscher Art und Weise erzogen und befestigt werden und in seinem Bekenntnisse fest und sicher werden. Ist deines Kindes deutsche Eigenart gesichert, steht es fest in seinem Bekenntnisse, dann ist es nicht gefährlich, ja nach manchen Seiten hin förderlich, wenn es auch ausländische Art, auch fremde Bekenntnisse im Pensionat kennen lernt.

Der Preis des Pensionates wird dir ein Fingerzeig sein können, wie seine Einrichtung und Lebensweise ist. Monatlich 50 M ist ein sehr billiger Preis, für den du keine hohen Anforderungen machen kannst; monatlich 300 M gehört zu den höchsten Preisen. Dazwischen gibt es viele Abstufungen. Wünschest du, dafs dein Sohn ein eigenes Zimmer habe, fein speise, einen Garten und einen Spielplatz zur Verfügung habe usw., dann mufst du entsprechend bezahlen.

Von Bedeutung ist der Ort, an dem das Pensionat liegt. Mufst du besorgt sein für die Gesundheit deines Kindes, so wirst du ein Pensionat wählen, das im Gebirge, am Wald, an der See besonders günstig gelegen ist. Bindet dich diese Rücksicht nicht, so wirst du wohl tun, einen nicht zu kleinen, aber auch nicht zu grofsen Ort zu wählen. In enger geschlossenem Kreise, wo nicht neue Eindrücke sich fortwährend gegenseitig verwischen, gedeiht der kindliche Geist besser. Er gewöhnt sich, auf das Neue zu achten und es in sich aufzunehmen und zu verarbeiten; auch können die Erzieher, die den Kreis der Eindrücke ermessen können, diese für die Ausgestaltung des Geistes der Zöglinge fruchtbar machen. In einer grofsen Stadt, wo fast jeder Gang über die Strafse dem Auge Neues darbietet, wird der kindliche Geist leicht verwirrt oder auch oberflächlich und früh abgestumpft.

Auch ist es in der grofsen Stadt dem Hausvater unmöglich, das Leben seiner Zöglinge aufser dem Hause zu überwachen, während es ja doch gerade da am nötigsten wäre, da neben vieler Zerstreuuug auch viele Verführung die Jugend umlauert.

Aber ebensowenig kann es empfohlen werden, Orte aufzusuchen, in denen ein geistiges Leben überhaupt nicht vorhanden ist. Die heranwachsende Jugend mufs auch aufserhalb der Schule Eindrücke empfangen, die sie geistig fördern; sie mufs angeregt werden zum Interesse für Kunst, mehr als es in der Schule geschehen kann, sie mufs eine Ahnung bekommen von den Bestrebungen, die gegenwärtig die Welt beherrschen. Wird jemand allzu weltfremd erzogen, so versteht er die Welt nicht, wenn er in sie hineintreten soll, und sie ihn nicht. Er kann sich nicht angliedern, also auch nichts nützen, er wird abhängig von anderen, vielleicht von schlechten Menschen, die ihn verderben. Also wähle einen mittelgrofsen Ort.

Aber die Hauptfrage ist doch die nach der Persönlichkeit der Hauseltern. So manche errichten ja ein Pensionat, blofs um dem Mangel abzuhelfen, in den sie, sei es durch Unglücksfälle, sei es durch die sich steigernden Ansprüche ihrer Lebensführung, geraten sind. Ohne sich zu prüfen, halten sie sich für das schwere Geschäft der Kindererziehung für geschickt, als ob die Fähigkeit hierzu, die intellektuelle wie die sittliche, ihnen selbstverständlich angeboren sei. Deshalb tue bei der Wahl die Augen auf! Siehe selbst zu und erkundige dich bei anderen, besonders ob jene Eltern selbst schon Kinder mit gutem Erfolge grofs gezogen haben, ob schon wohlgeratene Zöglinge aus diesem Pensionat hervorgegangen sind. Suche zu erfahren, was für Eltern ihre Kinder dieser Anstalt anvertraut haben, und setze dich mit diesen in Verbindung. Werden dir sog. Referenzen vorgelegt, d. h. Hinweise auf Personen, die bereit und imstande sind, ein Urteil über das Pensionat abzugeben, so benutze sie, doch mit Vorsicht. Vor allen Dingen aber erledige, wenn es dir möglich ist, das Geschäft nicht brieflich, sondern gehe selbst hin, lerne die Hauseltern kennen und suche es so einzurichten, dafs du in die Lebensführung der Familie einen Einblick ge-

winnst. Dann siehst du auch gleich die Räumlichkeiten, in denen dein Kind sich aufhalten soll, kannst prüfen, ob sie Licht und Luft genug haben und auch sonst der Gesundheit zuträglich sind; du siehst die Umgebung, in der dein Kind seine Mufsestunden verbringen kann.

Für deinen Knaben ist es wichtig, dafs ein Vater im Hause ist. Sind auch nur wenige Männer in der Lage, dem Pensionat viele Zeit zu widmen, so ist doch die männliche Oberleitung viel wert; sie ist im allgemeinen steter, der Mann wagt im Notfall kräftig einzugreifen, die Autorität des stärkeren Mannes wird bereitwilliger anerkannt; bei seiner gröfseren Kenntnis des Lebens weifs er in mancher Lage Mittel und Wege, wo eine alleinstehende Frau nicht zu helfen weifs. Immerhin gibt es auch Frauen, die den Beruf als Leiterin eines Pensionates wohl auszufüllen verstehen. Einer Witwe, die ihre Söhne gut erzogen hat, darfst du in vielen Fällen auch deinen Knaben anvertrauen.

Zu alten Leuten, mögen sie persönlich auch noch so trefflich und liebevoll sein, gib dein Kind nicht! Die Zeit ist veränderlich in ihren Anschauungen und Ansprüchen. Wer weit hinter ihr nachhinkt, kann nicht für sie erziehen. Das ist aber meist bei alten Leuten der Fall. Sie finden sich auch nicht mehr in die Anforderungen, welche die neuere Schule stellt, und bekämpfen sie wohl. So gerät dein Kind in Widersprüche, die seine Entwicklung stören, ja es wird zum Widerstande gegen die veralteten Anschauungen seiner Hauseltern veranlafst, und an Stelle kindlicher Liebe tritt Überhebung, Trotz, Ungehorsam. Auch besitzen alte Leute selten noch die Fähigkeit, sich mit der Jugend zu freuen, und das verlangt dein Kind von seinen Hauseltern und darf es verlangen.

Die Vorbedingungen für die gedeihliche Entwicklung deines Knaben wirst du am besten im Hause eines erfahrenen, aber nicht bejahrten Lehrers finden, womöglich eines Lehrers der Anstalt, die dein Sohn besuchen soll. Der Lehrer ist von Beruf Erzieher; denn die Gegenwart verlangt vom Lehrer nicht nur, dafs er seinen Schülern Wissen beibringe, sondern auch, dafs er sie zu sittlich-religiösen Charakteren erziehe. Das Erziehergeschäft zu Hause ist also nur eine Fortsetzung seiner amtlichen Tätigkeit, nicht ein weit abliegendes Nebengeschäft. Und diese amtliche Tätigkeit ist eine ideale. Das Bildungsgut, das die edelsten Völker der Welt und die besten Männer unseres Volkes uns erworben haben, der Jugend zu übereignen und dabei ihre Anlagen zu entwickeln, ist seine Aufgabe. Das Vorstellungsgebiet, mit dem er sich zu beschäftigen hat, hebt ihn empor über vieles Kleine und Gemeine, was andere herabzieht. Durch den Umgang mit solch einem Manne, durch den Geist, der von ihm ausgeht, wird dein Kind mit emporgehoben zu höheren Anschauungen von Gott, Geschichte und Natur. Sein Blick wird erweitert; er haftet nicht stumpfsinnig am Gegenwärtigen, sondern lernt dies begreifen als ein geschichtlich Gewordenes, er lernt die Kräfte verstehen, welche die Welt bewegen, die Aufgaben, die seiner warten im grofsen Weltgetriebe. So empfängt dein Kind unmerklich Eindrücke, die für seine ganze Lebensrichtung auf das Hohe und Edle bedeutungsvoll werden können.

Ferner versteht der Lehrer am besten die Anforderungen, die das Schulleben an die Knaben stellt; er weifs ihre Leistungen zu beurteilen und auch ihre Leistungsfähigkeit. Er sieht am ersten, wenn Hilfe nötig ist und weifs am besten, wie sie zu leisten ist. Seine Zugehörigkeit zur Schule, sein Verkehr mit den Lehrern des Kindes ermöglicht es ihm, im Einklange mit der Schule auf den Knaben zu wirken, gibt ihm auch Gelegenheit, falls das Wesen deines Kindes von den Lehrern nicht gleich richtig beurteilt wird, diese aufzuklären.

Auch wird es im Hause eines Lehrers den Kindern leichter, ihre Schulpflichten zu erfüllen, weil die ganze Hausordnung nach der Schule eingerichtet ist. Wie so mancher Haushalt ist schon deshalb ein ungünstiger Boden für Kindererziehung, weil der Beruf des Vaters eine Hausordnung, wie die Schule sie verlangt, nicht zuläfst. In einem Lehrerhause findest du völlige Übereinstimmung. Die Ordnung, die infolgedessen herrscht, trägt zur ordnungsmäfsigen Erledigung aller Geschäfte bei und ist für die Gewöhnung deines Kindes an rechte Zeiteinteilung sehr wichtig.

Und nicht minder ist die ganze Lebens-

weise im Hause des Lehrers für Erziehungszwecke meist besonders geeignet. Der Beruf des Lehrers gestattet diesem nicht, äufseren Vergnügungen nachzujagen. Sein Beruf verlangt von ihm zwar nicht Weltflucht, wohl aber grofse Mäfsigkeit und Regelmäfsigkeit, nicht nur des guten Beispiels wegen, das er seinen Schülern schuldig ist, sondern weil er gar nicht fähig sein würde, die schweren Pflichten seines Amtes zu erfüllen, wenn er nicht vor Ausschreitungen sich hütete. So wird das Leben des Hausvaters in der Regel auch für deinen Sohn vorbildlich sein, und es wird diesem leichter, seinen Pflichten zu leben, wenn er dieses Vorbild vor sich hat. Erfährst du, dafs die Hauseltern eines Pensionates sich am Leben der »Gesellschaft« stark beteiligen, so vertraue ihnen dein Kind nicht an! Denn wenn sie öfters in der Woche bis spät in die Nacht auswärts weilen, so wäre es wunderbar, wenn ihre unbeaufsichtigten Kinder und Zöglinge daheim sorglich ihre Pflicht erfüllten.

Die Pensionen und Pensionate bei Direktoren und Lehrern stehen in Preufsen in gewissem Sinne unter Staatsaufsicht. Denn in einer Ministerialverfügung vom 30. April 1875 heifst es: Hie und da hat die Provinzialaufsichtsbehörde den Unzuträglichkeiten, welche aus der Aufnahme von Pensionären seitens der Direktoren und Lehrer entstehen können, dadurch vorgebeugt, dafs sie sich regelmäfsig an bestimmten Terminen eine tabellarische Übersicht aller solcher Nebenbeschäftigungen der Direktoren und Lehrer einreichen läfst und es sich vorbehält, ein Verbot da eintreten zu lassen, wo tatsächliche Übelstände wahrgenommen worden sind. Ein solches Verfahren ist geeignet, ebensowohl das Interesse der Schule wie das persönliche des Lehrers selbst zu wahren.« Anderswo findet sich die Einrichtung, dafs eine Höchstzahl der Pensionäre bestimmt ist, die ein Lehrer ohne besondere Erlaubnis ins Haus nehmen darf.

Leider gelingt es jetzt nur noch selten, ein Lehrerhaus zu finden, das Pensionäre aufnimmt. Denn derartige Verordnungen, die vielleicht seiner Zeit berechtigt gewesen sind, und anderseits die früher wohl öfters aufgestellte Behauptung, dafs für die Lehrer ein geringeres Gehalt als für andere Staatsbeamte ausreichend sei, weil sie durch solchen Nebenerwerb ihre Einnahmen steigern könnten, haben diesen die Sache verleidet. Ja, es wird vielfach geradezu als eine Forderung der Standesehre hingestellt, auf solchen Nebenerwerb zu verzichten; und so oft — sehr zum Nachteil für die Jugenderziehung — der beste Weg, seine Kinder auswärts erziehen zu lassen, kaum noch gangbar. Da andere geeignete Pensionate selten sind, so haben sich in den letzten Jahren in Deutschland die Alumnate ansehnlich gemehrt (s. Art. Alumnat), zumal trotz der Gründung so vieler höheren Schulen die Zahl der Knaben, die während der Schulzeit nicht zu Hause wohnen können, sich immer noch vermehrt.

6. Vertrag. Es empfiehlt sich, mit den Hauseltern einen schriftlichen Vertrag zu schliefsen, um Irrungen vorzubeugen. Dieser Vertrag kann sehr verschieden an Umfang sein; jedenfalls mufs er enthalten die zu zahlende Pensionssumme, die Zeit der Zahlungen, die Form der Kündigung und die Kündigungsfrist; ferner Bestimmungen, wie weit der Hausvater berechtigt ist, gröfsere Ausgaben für den Zögling zu machen, ohne bei den Eltern anzufragen, und Abmachungen für den Fall einer Erkrankung, über den Verbleib des Kindes in den Ferien und ähnliches. Ein grofser Teil der Pflichten, die Eltern und Hauseltern übernehmen, wird in den meist gedruckt vorliegenden Mitteilungen über die Erziehungsanstalt enthalten sein. Diese verpflichten die Hauseltern und, läfst man sie von den Eltern unterschreiben, auch diese. In diesen wird auch eine Bestimmung enthalten sein, unter welchen Umständen der Zögling sofort aus dem Pensionat entfernt werden darf.

7. Pflichten der Eltern gegen die Hauseltern. Verlangst du, dafs die Hauseltern alle übernommenen Pflichten gegen dein Kind treu erfüllen, so halte auch deine Verplichtungen pünktlich ein. Zahle rechtzeitig das Pensionsgeld. Enthalte dich des Versuchs, dem Kinde heimlich Geld zuzustecken oder Nahrungsmittel zu schicken. Füge dich ruhig darein, dafs die Hauseltern das volle Strafrecht ausüben; dafs sie es nicht mifsbrauchen, liegt ja in ihrem Interesse. Pflege nähere Beziehungen zu den Hauseltern, aber verlange nicht zu

häufige und weitläufige Briefe, wenn sich nichts besonderes zugetragen hat. Erheben die Hauseltern Klage, so suche auf dein Kind nachdrücklich einzuwirken. Klagt dein Kind, so glaube nicht gleich alles, sondern stelle erst fest, ob die Klagen berechtigt sind. Besonders häufig sind ungerechtfertigte Klagen über schlechte Beköstigung; dem Kinde erscheint manches, was ihm neu ist, schlechter als das, was es zu Hause gewöhnt war. Glaubt man von der Berechtigung der Klagen sich überzeugt zu haben, so teile man die Sache offen den Hauseltern mit; am liebsten mündlich, dann werden Mifsverständnisse leichter verhütet oder aufgeklärt. Wirkliche Mifsstände werden die Hauseltern schon um ihres eigenen Vorteils wegen alsbald abstellen. Findet eine Einigung nicht statt, dann bleibt blofs eine Trennung übrig, nach den Bestimmungen des Vertrages.

8. Aufsicht über die Pensionen und Pensionate seitens der Schule. Bei der Wahl der Pensionen und Pensionate für die Schüler öffentlicher Schulen ist in der Regel den Schuldirektoren durch die Schulgesetze die Genehmigung vorbehalten, vergl. z. B. die Zirkular-Verfügung des preufsischen Kultusministers vom 29. Mai 1880. Diese Einrichtung ist gut gemeint, legt aber doch einige Bedenken nahe. Der Vater, der die Genehmigung des Direktors erhielt, glaubt leicht, dafs der Direktor hierdurch auch eine Verantwortung übernommen hat für die richtige Wahl des Pensionates. Dazu ist aber der Direktor in der Regel gar nicht in der Lage, weil er, namentlich an gröfsern Orten, die einzelnen Pensionate oder gar die verschiedenen Pensionen gar nicht zur Genüge kennen kann. Es sollte dem Direktor blofs das Recht zustehen, eine Pension zu verbieten oder zu verlangen, dafs die Pension gewechselt werde, falls er gegründeten Anlafs hat, an der erziehlichen Wirkung derselben zu zweifeln. Und diese beiden Rechte mufs er ausüben können, ohne Gründe anzugeben, weil er sonst in endlose und bedenkliche Erörterungen verwickelt würde. Im übrigen aber sind die Eltern darauf hinzuweisen, dafs sie ihre Wahl auf eigene Verantwortung treffen, also Vorsicht anwenden müssen. Bei einigen Schulen ist, wie Wiese, Verordnungen I, S. 349, mitteilt, es eingeführt, dafs diejenigen Personen, bei denen auswärtige Schüler von ihren Eltern untergebracht worden sind, einen vom Direktor ihnen vorgelegten Bürgschaftsschein unterschreiben, wodurch sie sich verpflichten, bei ihren Pflegebefohlenen auf die nötige Ordnung und auf die Beachtung der Schulgesetze zu halten und nötigenfalls dem Direktor und den Klassenlehrern auf Befragen und unaufgefordert Anzeige und Auskunft im Interesse der Schuldisziplin zukommen zu lassen.

An manchen Schulen ist aufserdem noch eine ständige Beaufsichtigung der Pensionen und Pensionate eingeführt, soweit sie nicht unter der Leitung von Lehrern der Anstalt stehen, die sog. Tutel; vergl. Verf. des Schulkoll. zu Magdeburg vom 11. Februar 1875. Und diese hat sich nicht übel bewährt. Jeder auswärtige Schüler wird beim Eintritt in die Schulanstalt einem Lehrer als Sonderzögling zugewiesen, mit dem er sich in ein näheres persönliches Verhältnis zu stellen hat, besonders durch gegenseitige Besuche, aber auch durch gemeinschaftliche Spaziergänge. So nimmt die Schule gleichsam Kenntnis von den Einrichtungen der Pensionate und setzt sich in Verbindung mit den Hauseltern. Es läfst sich, damit ein Hausvater nicht mit zu vielen Lehrern zu tun hat, das Verhältnis auch so gestalten, dafs für eine Pension oder ein Pensionat ein Lehrer bestimmt wird, der Tutor für alle Zöglinge desselben Hauses ist. Um nicht den Schein aufkommen zu lassen, als ob die Pensionseltern mehr einer Aufsicht bedürften als wirkliche Eltern, wurde an manchen Anstalten eingeführt, dafs die Lehrer auch diejenigen Schüler gelegentlich besuchten, die bei ihren Eltern wohnen. Stiefs die Einrichtung nach ihrer Einführung auch anfangs auf Befremdung, so gewöhnte man sich doch bald daran und empfand auch bald ihren Segen. So wurde das wichtige Zusammenwirken zwischen Schule und Haus angebahnt, bei dem beide Teile gewinnen, am meisten aber die Schüler. Die Eltern, welche im allgemeinen Scheu haben, die Lehrer aufzusuchen, fanden Gelegenheit, den Lehrern Mitteilungen zu machen, die für Beurteilung und Behandlung der Schüler von Wichtigkeit waren, und sich Rat zu holen über das rechte Verhalten den Kindern gegenüber in schwie-

rigeren Lagen. Natürlich darf der Lehrer hierbei nicht als Polizist auftreten, sondern als wirklicher Freund der Jugend, der vertrauliche Mitteilungen auch als solche zu behandeln weiſs. Nimmt er freilich schlimme Miſsstände wahr, die er durch seinen Rat und sein persönliches Eingreifen nicht abstellen kann, dann wird ein amtliches Einschreiten nötig. Die Hauseltern empfanden bald, daſs sie durch die engeren Beziehungen zur Schule einen festeren Halt, insbesondere ihren älteren Zöglingen gegenüber bekamen, und eine gröſsere Sicherheit gegenüber unberechtigten Ansprüchen keckerer Jünglinge. Die Schule hat den Vorteil, daſs sie den Boden kennen lernt, aus dem der Zögling hervorgegangen ist, oder die Umgebung, in der er für gewöhnlich weilt, daſs sie auf diese Weise neue Anhaltspunkte gewinnt für seine Beurteilung und für Ratschläge, die zu seiner Förderung dienen können. Wir geben dieser Tutel den Vorzug vor den bloſs gelegentlichen Hausbesuchen des Ordinarius oder Direktors, wie sie z. B. die preuſsische Ministerial-Verfassung vom 29. Mai 1880 anordnet.

Literatur: Herbart, Umriſs pädagogischer Vorlesungen. Teil III, Absch. 3, § 330 fl. (Ausgabe von Willmann 1880, 2. Bd. S. 662). — Riehl, Die Familie. — Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. — A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes. Bd. III. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. — Flashar, Art. Pensionat in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. — Tews, Art. Familienerziehung in Reins Encyklopädischem Handbuche der Pädagogik. — Sorof, Ludwig Wiese, im Humanistischen Gymnasium 1900. III, S. 87. — W. Münch, Geist des Lehramtes. Berlin 1903, S. 262 fl. — Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). I, S. 114 fl. — H. Borbein, Was können die Alumnate für die Erziehung der Schüler unserer höheren Lehranstalten leisten? in der Monatsschrift für höhere Schulen V (1906), S. 65 fl.

Oldenburg i. G. Rud. Menge.

Pensionate für Mädchen

1. Wesen und Zweck. 2. Gegenwärtige Verhältnisse, Pensionen in Deutschland und der Schweiz. — Eigentliche Erziehungsanstalten (Magdalenen-Stift in Altenburg u. a.). — Haushaltungspensionate. 3. Geschichte. Mittelalter — Klostererziehung. Neuere Zeit. Frankreich (St. Cyr. Ecouen). Deutschland. England (Roedean-School).

1. Wesen und Zweck. Unter »Mädchenpensionaten« oder »Instituten« versteht man Anstalten privater oder öffentlicher Natur, in denen junge Mädchen oder Kinder neben Wohnung und Verpflegung Erziehung und Unterricht empfangen, letzteren im Anschluſs an eine mit dem Pensionat verbundene Schule oder durch Privatstunden in einzelnen Fächern. Sie vereinigen also gewissermaſsen die dem Hause und der Schule obliegenden Aufgaben und stellen sich, dem entsprechend, ein sehr hohes Ziel, das nur unter ganz besonders tüchtiger Leitung und unter sehr günstigen äuſseren Umständen erreicht werden kann. In erster Reihe kommt es naturgemäſs auf die Person des Leiters — der Institutsvorsteherin, auch »Pensionsmutter« an, welche die Vorzüge einer guten Mutter, einer tüchtigen Lehrerin (Herzensgüte, reiche und tiefe Bildung, pädagogischen Takt, Einsicht und Milde) mit den Eigenschaften einer praktischen Geschäftsfrau und Haushälterin in sich vereinigen muſs, wenn sie allen an sie gestellten Anforderungen gerecht werden und einen segensreichen Einfluſs auf ihre Zöglinge ausüben will, ohne die wirtschaftliche Lage ihres Unternehmens zu vernachlässigen. Letzteres ist besonders in groſsen Städten, bei der Höhe der Preise für Miet-, Lebensmittel, wie guter Lehrkräfte von Wichtigkeit. Es ist ratsam, nicht von vornherein dem Pensionat eine so groſse Ausdehnung zu geben, sondern klein anzufangen, und bei längerer Erfahrung und in weiteren Kreisen erworbenem Vertrauen und Ruf später die Anstalt zu erweitern. —

Die Preise in einem guten Pensionat müssen naturgemäſs ziemlich hoch sein, so daſs nur Kinder wohlhabender Eltern darin Aufnahme finden können. Diese Art Erziehung hat daher immer einen etwas exklusiven, aristokratischen Charakter. Da in manchen Familien die Töchter früh der Mutter beraubt werden, in anderen besondere häusliche Verhältnisse ihre Erziehung im Elternhause erschweren, auch manche Eltern absolut keine pädagogischen Fähigkeiten besitzen, so sind gute Pensio-

nate eine Notwendigkeit und haben ihre Daseinsberechtigung seit Jahrhunderten klar erwiesen. Es erscheint daher etwas einseitig und ungerecht, wenn ältere Pädagogen (auch noch Flashar Heller, in der Schmidschen »Encyklopädie«) die »Pensionatserziehung« wie die »Mädcheninstitute« in Bausch und Bogen verwerfen und sie am liebsten mit Stumpf und Stiel ausrotten möchten! Flashar sagt darüber: »Von den bedeutenden pädagogischen Schriftstellern ist keiner zu nennen, der in die Bedenken gegen die weibliche »Institutserziehung« nicht eingestimmt hätte und es gibt wenige Punkte auf dem Gebiete der Pädagogik, über welche eine so allgemeine Übereinstimmung herrschte, wie über diesen.«

2. Gegenwärtige Verhältnisse. Diese Polemik erscheint heute um so mehr als ein »Kampf gegen Windmühlen«, als es immer nur ein ganz kleiner Bruchteil der deutschen Familien ist, der seine Töchter wirklich in Pensionaten »erziehen« läſst; meistens beschränkt sich der Aufenthalt der jungen Mädchen in einer solchen Anstalt auf ein Jahr, während dessen ihnen die letzte Feile (der »Finishing stroke« der Engländer) gegeben werden soll; d. h. sie nehmen Unterricht in fremden Sprachen, Musik, Kunstgeschichte und Kunsthandarbeit — wohl auch im Zeichnen und Malen — besuchen unter sachkundiger Leitung die am Ort vorhandenen Kunstsammlungen, auch gute, besonders »klassische« Aufführungen im Theater und lernen unter der Obhut und Anleitung einer feingebildeten Frau und im Verkehr mit gleichalterigen Genossinnen (den bekannten »Pensionsfreundinnen«) sich freier und leichter bewegen und in die »geselligen Formen« einleben, als dies zu Hause — zumal auf dem Lande und in kleineren Städten möglich ist. Gerade die hier wohnenden Familien aber sind es, welche ihren Töchtern gern ein «Pensionsjahr« gönnen, das lang genug ist, um ihnen eine Quelle reicher geistiger Genüsse und Anregungen und freundlicher Beziehungen zu werden, aber nicht lang genug, um irgend welchen nachhaltigen Einfluſs auf ihre Charakterentwicklung auszuüben — weder im guten noch im schlimmen! Ganz vereinzelt neben diesen »Mädchenpensionaten«, deren Zahl in gröſseren Städten und an schön und gesund gelegenen Orten unseres Vaterlandes Legion ist, und die auch in der Schweiz, besonders in der Nähe des Genfer See's zahlreich vorhanden sind, stehen die wirklichen »Erziehungsanstalten«, die ihre Zöglinge auf längere Zeit, etwa vom 6.—16. Jahre aufnehmen. Es sind meist Stiftungen fürstlicher Personen, edler Menschenfreunde, die verwaisten oder verarmten Töchtern eines bestimmten Standes (des Adels, der Beamten, Offiziere usw.) eine zweite Heimat verbunden mit vollständiger Erziehung und Bildung bieten wollten. Dazu gehört das »Magdalenen-Stift« in Altenburg, das im Jahre 1705 von der Freifrau Henriette v. Gersdorf mit dem ausdrücklichen Zweck gegründet wurde, verwaisten, evangelisch-lutherischen Töchtern des Adels (sie müssen sechzehn Ahnen aufweisen können!) eine Heimstätte zu bereiten, »in welcher die unschuldige Jugend in der Furcht und Vermahnung des Herrn erzogen und dem Satan und seinem Wesen entrissen werden sollte.« (Letztere Wendung im Geschmack und Geiste der Zeit richtete sich vornehmlich gegen den von Kursachsen her vordringenden Katholizismus, dessen Macht man um so ängstlicher fürchtete, da Kurfürst August 1698 zum katholischen Glauben übergetreten war!)

Die jungen Mädchen — anfangs »Stiftskinder«, später »Erziehungsfräulein« genannt — wurden unentgeltlich aufgenommen und blieben vom 7.—17. Jahre im Stift; ihre Zahl war auf dreiſsig — höchstens vierzig — beschränkt. Sie wurden hauptsächlich in der Religion, daneben in den Elementarfächern und in der Historie, die begabtesten Schülerinnen sogar im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen — »um mit mehr Verständnis die heil. Schrift und nützliche lateinische Bücher lesen zu können«, — von dem Stiftspfarrer und mehreren »Informatoren« (Kandidaten der Theologie) unterrichtet. Eine weibliche »Aufseherin« erteilte Handarbeitsstunden, später kam noch eine »Demoiselle« für das Französische hinzu. Der Geist der Anstalt war der strenger sittlicher und religiöser Zucht; daneben fehlte es nicht an warmer mütterlicher Liebe und an herzlicheren Beziehungen zwischen der »Pröbstin« (der Leiterin des Stifts) und ihren jungen

Pflegebefohlenen. Mit einigen — nicht allzu vielen — Konzessionen an den Zeitgeist (es ist z. B. seit 1890 eine wissenschaftliche Lehrerin angestellt, auch ist der Lehrplan nach dem Muster einer »höheren Mädchenschule« eingerichtet) hat sich das »Magdalenen-Stift« mit seinen Einrichtungen und in seiner vornehmen Abgeschlossenheit bis heute erhalten und ist das Vorbild für verschiedene Pensionate und Fräuleinsstifter in Deutschland geworden.

Friedrich Wilhelm III. hatte eine besondere Vorliebe für diese Anstalt; er pflegte zu sagen: »Die besten Frauen, die er kenne, seien im Magdalenen-Stift erzogen«, und nannte es mit Vorliebe das »Gute Frauen-Haus«. — Vielleicht aus dieser Vorliebe heraus erwuchs ihm der Gedanke, ein ähnliches Institut zu gründen und so entstand die für Beamtentöchter bestimmte »Königliche Luisenstiftung« in Berlin, eine treffliche Anstalt, die auch heute noch ihren alten Ruf behauptet.

Ähnliche Pensionate waren die von Franziska von Hohenheim gestiftete »Ecole de Demoiselles« auf der Solitude bei Stuttgart in neuerer Zeit, das »Katharinenstift« in dieser Stadt, das Sophienstift in Weimar u. a. m. Einfacher, mehr für Töchter des Bürgerstandes berechnet, sind die zahlreichen »Mädcheninstitute« der Brüdergemeinde; sie erfreuen sich großer Beliebtheit, da in diesen Häusern nicht nur ein frommer liebevoller Geist herrscht, auch der Schulunterricht gründlich und anregend ist, sondern auch — was in jenen vornehmen Pensionaten fehlt — den jungen Mädchen Anweisung in allerhand häuslichen Arbeiten, im Flicken, Kochen u. dergl. erteilt wird.

Die dem bloßen Luxuswissen entgegenstrebende mehr realistische Richtung in der Mädchenbildung hat in jüngster Zeit auch auf die Gestaltung der Pensionaterziehung einen deutlich erkennbaren Einfluß gehabt. Mit der Begründung des Berliner Pestalozzi-Fröbelhauses hat man dem Pensionsjahr der Mädchen höherer Stände ernstere, praktischere Aufgaben gestellt. Sowohl hier als auch an den Zimmerschen Töchterheimen bezweckt der Unterricht eine auf Haushalt, Kindererziehung und soziale Arbeit gleichmäßig gerichtete Frauenbildung, durch die an Stelle der Schöngeistigkeit und Lebensfremdheit der ehemaligen höheren Tochter ein allseitig gewecktes Interesse und gründliches Verständnis für die häuslichen, erziehlichen und sozialen Aufgaben der gebildeten Frau gesetzt werden soll.

3. Geschichte. Das Mädchenpensionat war dem Altertum unbekannt, da alle Kulturvölker jener Epoche die Mädchen im Schutz des Hauses erziehen ließen. Aber schon im frühen Mittelalter, bald nach der Gründung der ersten abendländischen Klöster, im 6. und 7. Jahrhundert, wird es Sitte, daß Fürsten und Adlige ihre Töchter, manchmal schon als Kinder im zarten Alter, den Nonnen-Klöstern zur Erziehung übergeben. Waren dies doch in jenen rauhen, gesetzlosen Zeiten die einzigen Asyle, wo zarte Frauen und Jungfrauen Schutz und Sicherheit fanden! So wurden die fränkischen Edelfräulein Raudegundis und Césarine im 6. Jahrhundert bereits in den Klöstern zu Arles und Poitiers, denen sie später als Äbtissinnen vorstanden, erzogen und in den »Wissenschaften« unterrichtet. Nicht anders war es in Deutschland, nachdem unter Bonifacius und Karl dem Großen das Christentum dort feste Wurzeln geschlagen hatte. Die frommen Angelsächsinnen, Lioba und Thekla, die sich der Apostel der Deutschen »zur Hilfe« herüberkommen ließ, sind wohl die ersten Klosterfrauen gewesen, die in ihren Konventen zu Bischofsheim und zu Kitzingen germanische Jungfrauen als »Pensionärinnen« aufnahmen. In den berühmten blühenden Frauenklöstern der sächsischen Kaiser (zu Quedlinburg, Gandersheim u. a.) waren treffliche Schulen eingerichtet, in welche die stolzen »Edelinge« lieber ihre Töchter schickten, als ihre Söhne in die Anstalten geistlicher Väter. Leider wissen wir nur wenig von dem Leben in diesen Instituten. Sicherlich herrschte strenge, klösterliche Zucht und Sitte dort, der auch die »Rute« (die selbst bei dem Unterricht, den Abälard der geliebten Heloïse, die kein Kind mehr war, erteilte, eine Rolle spielte) nicht fremd war, aber gewiß auch oft ein inniges Verhältnis zwischen den geistlichen Erzieherinnen und ihren jungen Pfleglingen. Mit welcher Herzlichkeit und kindlichen Verehrung

spricht die Dichterin Roswitha (um 970) von ihrer »carissima magistra«, der Fürstentochter Gerberga, zu deren Füſsen sie als Kind gesessen und Latein gelernt hat! Wie anmutig liebevoll ist der Ton, der aus dem lateinischen Liede klingt, das Herrad v. Landsberg (1101—1169) an ihre Schülerinnen, »die Lilien ihres Klostergartens« richtet, dieselben, für die sie mit Mühe und unsäglichem Fleiſs ein Universallehrbuch in ihrem »Hortus deliciarum« zusammenstellt! —

Wie lange die Mädchen im Kloster blieben, hing von den besonderen Umständen ab, wird wohl schwerlich irgendwie geregelt gewesen sein. Eine Verfügung des Bischofs Cäsar von Arles verbietet allerdings den unter seiner Hut stehenden Frauenklöstern, »Kinder unter sechs Jahren« aufzunehmen; aber dieses Verbot hatte nur sehr beschränkte lokale Geltung.

Der Unterricht umfaſste die Elementarfächer, Religion, Gesang, Handarbeiten, die ja besonders schön und kunstvoll in den Klöstern angefertigt wurden; daneben lernten die Mädchen das Wichtigste von der Behandlung der Wunden und Krankheiten und der Bereitung heilsamer Tränke und Salben, wofür besonders die heilige Hildegard (1098—1179), die arzeneikundige Verfasserin der »Physica«, den Beweis liefert. Diese Unterweisung geschah durch die Äbtissin und die gebildetsten Schwestern; nur ausnahmsweise zog man auch Lehrer für besondere Fächer heran. Trotz der Fürsorge für die Armen, die den Nonnen Pflicht und Lieblingsaufgabe war, werden sie doch nur in besonderen Fällen unbemittelte Jungfrauen, überhaupt Töchter niederen Standes als »Pensionärinnen« aufgenommen haben, und so bekommen die ersten »Mädchenpensionate«, die wir kennen, schon den aristokratisch-exklusiven Charakter, der ihnen eigentümlich geblieben ist!

Mit dem Verfall des Klosterwesens im 14.—15. Jahrhundert sank natürlich auch Ansehen und Besuch der Klosterschulen; erst nach der Reformation und dem Tridentinum, als auch in der katholischen Kirche ein innigeres und regeres religiöses Leben erwachte, widmeten sich die Klosterfrauen aufs neue der erziehlichen Tätigkeit, ja am Ende des 16. Jahrhunderts entstanden eine Reihe weiblicher Orden mit dem ausgesprochenen Zweck, sich der Erziehung der weiblichen Jugend zu widmen, indem sie unentgeltliche »Armenschulen« einrichteten und zugleich Pensionate oder Töchterinstitute für Töchter wohlhabender Eltern gründeten. So entsteht der Orden der Ursulinerinnen (1598), der »Englischen Fräulein« (1617), der Augustinerinnen (1628), der Schwestern vom »Heiligen Herzen Jesu« (Sacré Coeur, 1598), und noch 24 andere fromme Gemeinschaften, die alle in dem einen Jahrhundert, von 1610—1713 entstanden.

Ihre Anstalten verbreiteten sich über alle katholischen Länder, und in den meisten derselben ist es seitdem zur feststehenden Sitte geworden, die Töchter vom 10.—16. Lebensjahre, oft bis zu ihrer Verheiratung ins Kloster zu schicken, eine Sitte, die z. B. in Frankreich so feste Wurzeln geschlagen hat, daſs die Geburts- und Finanzaristokratie, ja selbst ein Teil des reichen Mittelstandes noch heut seine Kinder im »Sacré Coeur« oder bei den »Petits Oiseaux« in Paris erziehen läſst, statt sie in die infolge des Gesetzes von 1890 vom Staat oder den Gemeinden glanzvoll und praktisch eingerichteten »Colleges« und »Lycèes de jeunes filles«, mit denen meistens auch trefflich geleitete Internate verbunden sind, zu schicken! Infolge dieses Brauches haben in den romanischen Ländern »weltliche Mädchenpensionate« nur immer ein ziemlich kurzes Dasein geführt. In Frankreich ist zweimal von pädagogisch hochbegabten, geistvollen Frauen unter der Ägide mächtiger Herrscher der Versuch gemacht worden, die Mädchenerziehung vom klösterlichen Einfluſs zu emanzipieren und die Töchter von weltlich geschulten Damen »für die Welt« erziehen zu lassen; sie haben beide Schiffbruch damit gelitten und sind schlieſslich dazu zurückgekehrt, Klosterfrauen als Erzieherinnen und Lehrerinnen anzustellen und ihren Instituten einen gewissen klösterlichen Zuschnitt zu geben.

Die erste kühne Reformatorin auf diesem Gebiete ist Mm. de Maintenon. Sie gründete ihr Erziehungshaus für arme Edelfräulein in St. Cyr im Jahre 1687; auf den ausdrücklichen Wunsch Ludwigs XIV.,

der die Klöster nicht liebte, sollte alles, was an die geistliche Erziehung erinnerte, ausgeschlossen sein. Es ging in den ersten Jahren in der Tat sehr weltlich dort zu; man las als Musterstücke zur Bildung des Stils Dialogen von Fräulein v. Scudéry, befleifsigte sich einer möglichst freien, leichten, geistreichelnden Unterhaltung über alles mögliche und führte in reichen, kostbaren Kostümen nicht blofs »Proverbes« und »Dialogues«, sondern ganze Tragödien auf, wie die Andromaque von Racine — und später die etwas mehr für Pensionsfräulein geeignete, in der Tat ad hoc gedichtete Esther desselben Verfassers. Diese dramatischen Übungen sollten die Schülerinnen eine edle gewählte Sprache, sicheres Auftreten und feinen, höfischen Anstand lehren; in der Tat entfesselten sie aber einen schier krankhaften Wettkampf mädchenhafter Eitelkeit und Koketterie unter den jungen Damen und verdrehten ihnen förmlich die Köpfe. »L'orgueil débordait — c'était le vice de St. Cyr«, klagt die kluge Stifterin selbst, die gar bald die falsche Richtung erkannte, die jene »weltliche« Erziehung den jungen Damen geben mufste. Sobald sie das aber eingesehen hatte, zögerte sie nicht, mit unerbittlicher Schärfe und Energie den leichten, graziösen und anmutigen Bau, den sie errichtet hatte, mit eigener Hand wieder einzureifsen und an seiner Stelle einen einfachen und schmucklosen, aber soliden und festen Neubau herstellen zu lassen! Die bisherige Leiterin, die liebenswürdige, gutmütig-schwache Mme. Brinon wurde entlassen, und trotz des Widerstandes Ludwigs XIV. das Haus von St. Cyr in ein regelrechtes Augustinerinnenkloster der »Dames de St. Louis« umgewandelt im Jahre 1692.

Mit dieser einschneidenden Reform beginnt die Blütezeit der Anstalt, in welcher mehr als tausend arme Edelfräulein auf Kosten des Königs praktisch-verständig »für ein bescheidenes, arbeitsames aber zufriedenes Leben« erzogen worden sind, entweder um sich zu verheiraten oder, um später als Lehrerinnen in St. Cyr zu wirken. Auch als Kloster blieb dies Institut in erster Reihe »Erziehungsanstalt« und nebenbei Lehrerinnenseminar, und sicherlich, solange die Stifterin lebte, die ihre Kraft, ihre Liebe, ja ihr Leben der Lieblingsschöpfung weihte und um jede kleinste Einzelheit in der Verwaltung sich ebenso ernsthaft kümmerte wie um die höchsten sittlichen und pädagogischen Fragen, eine Musteranstalt, wie Frankreich sie weder vorher noch nachher besessen hat. Die jungen Mädchen traten mit sieben oder acht Jahren ein und verliefsen St. Cyr erst mit dem vollendeten zwanzigsten. Hier war also einmal die Möglichkeit gegeben, fertige Charaktere zu bilden! Frau von M. kannte auch aus bitterer eigener Erfahrung die liebeleere, harte Mädchenerziehung der französischen Adelsfamilien ihrer Zeit zu gut, um nicht aufs innigste zu wünschen, die Zöglinge solange wie möglich in St. Cyr zu behalten. Die Schülerinnen, deren Zahl bis 250 betrug, waren in vier Klassen geteilt, deren Mitglieder nach den farbigen Gürtelschleifen, die sie an ihren sonst klösterlich schwarzen Kleidern trugen, die Roten, Grünen, Gelben und Blauen genannt wurden. Die besten unter den »Grofsen« führten eine Art Aufsicht über die »Kleinen« und durften, als besondere Auszeichnung, den Lehrerinnen beim Unterrichten helfen, ja sie vertreten. So erhielt das Ganze einen familienhaften Charakter.

Jede Stunde des Tages ward wohl angewendet, und religiöse Übungen, Unterricht, Handarbeit und besonders auch häusliche Tätigkeit wechselten mit Erholung und Spiel ab. Dabei wurde auf strenge Sauberkeit und Ordnung, auf Abhärtung bei einfacher, aber gesunder und ausreichender Kost gesehen. Alles — auch die Art des Unterrichts — zielte auf eine durchaus gründliche, solide und praktische Ausbildung der jungen Mädchen hin — auf Festigung des Charakters und Willens, auf ernste Vorbereitung für ihren künftigen Beruf, auf ihr Fortkommen in der Welt. —

Die Anstalt von St. Cyr bestand bis zum Jahre 1793, wo sie durch Dekret des Konvents aufgelöst wurde. Sie erfuhr das Schicksal alles Irdischen und ist nicht auf der Höhe geblieben, wo sie nur die Persönlichkeit der Stifterin viele Jahre festzuhalten vermochte; aber sie hat unendlich viel Gutes gestiftet und vielen ähnlichen Anstalten als Vorbild gedient.

Auch die unter Napoleons Auspizien 1807 gegründete Ecole de Demoiselles der trefflichen Frau v. Campan zu Ecouen ist — mit kleinen, zeitgemäfsen Modifikationen — ein Abbild der »Fräuleinschule des heiligen Ludwig« gewesen; das beste, was darin geleistet wurde, ist durch den Geist von St. Cyr beeinflufst. —

In Deutschland, wie in den skandinavischen Ländern, hat das »Pensionat für junge Mädchen« niemals eine hervorragende, kulturhistorische Rolle gespielt; die Germanen haben von jeher ihre Töchter am liebsten im Hause erzogen! — Nur England nimmt auch hier eine »insulare« Sonderstellung ein, da der wohlhabende Mittelstand, sowie der Landadel seit den Zeiten Elisabeths seine Töchter mit Vorliebe in »Boarding-Schools« zu senden pflegt. Auch heute ist diese Sitte vorherrschend; nur behält man die Mädchen in der Regel bis zum 13. Jahre zu Hause, so dafs die »School« ihnen nur die »höhere Bildung«, jenen »finishing stroke« zu geben vermag, von dem schon die Rede war. Unter diesen Anstalten finden sich einige von wahrhaft mustergültiger Einrichtung; die berühmteste ist jetzt wohl die »Roedean-School«, an der Küste von Brighton herrlich und gesund gelegen, in der unter umsichtigster Leitung (Miss Lawrence) alles geschieht, um den Mädchen »einen Teil jenes reicheren, freudigeren Daseins zu geben, das sonst nur das Monopol der Knaben war«. In fünf verschiedenen, nach allen Gesetzen der Hygiene erbauten Häusern wohnen etwa 100 junge Mädchen im Alter von 13—19 Jahren und erhalten unter familienhafter und doch freier Zucht alle Mittel zu ihrer geistigen, moralischen und körperlichen Ausbildung. Im Hause ist eine eigene Kapelle, — denn es herrscht ein kirchlich-christlicher Geist in Roedean-School, — ein eigenes Gebäude für Musikstunden und Übungen (mit doppelten Wänden!), ein Maleratelier, eine Schule, eine Manege, ein Spielplatz, Gelegenheit zum Schwimmen und Bootfahren — es fehlt auch nicht ein Sanatorium, ebensowenig wie die telephonische Verbindung mit einem Arzt in der Stadt. Die älteren Zöglinge können sich zu »Künstlerinnen« förmlich »ausbilden«; aber daneben sind auch Kurse für Hauswirtschaft, Kochen und Schneidern eingerichtet. Roedean ist eine Welt im kleinen, und sicherlich findet die junge Engländerin, deren Eltern in der glücklichen Lage sind, für einen »Term« (Vierteljahr) 24 Pfund Sterling zu bezahlen, hier eine Fülle von Bildungsmaterial in so erfreulicher Form dargeboten — wie goldene Äpfel in silbernen Schalen. Vielleicht ist in Roedean-School das Ideal dessen erreicht, was man billigerweise von einem modernen »Mädchenpensionat« verlangen kann.

Berlin. Marie Mellien. † (Gertrud Bäumer, Dr. phil.)

Pensionen (Ruhegehälter)*)

1. Allgemeines. 2. Pensionsverhältnisse der Volksschullehrer in Preufsen. 3. Die Pensionsverhältnisse der Volksschullehrer in den übrigen deutschen Staaten. 4. Pensionsverhältnisse der Volksschullehrer im Auslande. 5. Pensionsverhältnisse der Lehrer an den höheren Schulen Deutschlands. 6. Pensionsverhältnisse der Lehrer an höheren Schulen des Auslandes.

1. Allgemeines. Die gegenwärtig in den meisten Kulturstaaten gezahlten Ruhegehälter sind nicht überall Gehaltsbezüge im eigentlichen Sinne, sondern vielfach werden die dafür erforderlichen Summen durch Beiträge der Beteiligten ganz oder teilweise aufgebracht. Die Pensionen haben in diesem Falle eigentlich nur die Bedeutung von Rentenanstalten unter staatlicher bezw. kommunaler Kontrolle. Auch in den auf diesem Gebiete am weitesten vorgeschrittenen Staaten, zu denen u. a. Preufsen gehört, ist die Pensionszahlung zunächst nicht als besondere Leistung der Schulunterhaltungspflichtigen in die Erscheinung getreten. Erst in den letzten Jahrzehnten sind die Beiträge der Lehrer und Beamten beseitigt worden. In einzelnen Staaten (England, einige Kantone der Schweiz) kannte man bis in die jüngste Zeit eine Pensionszahlung überhaupt nicht, sondern überliefs es dem Beamten, durch Ersparnisse oder durch Benutzung von Unterstützungs-

*) Die Bestimmungen über die Pensionierung sind für die Lehrerinnen mit wenigen Ausnahmen dieselben wie für die Lehrer. Aus diesem Grunde ist in den nachfolgenden Ausführungen der Kürze halber meist nur von der Pensionierung der Lehrer die Rede.

vereinen und Versicherungsanstalten für sein Alter zu sorgen.

Die grofsen Unterschiede, die in den nachfolgenden Mitteilungen zu Tage treten, finden ihre Erklärung nicht nur in der verschieden grofsen Fürsorge für das Schulwesen, sondern auch in der Verschiedenheit der Lebensanschauungen der einzelnen Nationen und in den abweichenden Lebens- und Erwerbs-Verhältnissen. In England weist alles auf Selbstverantwortlichkeit hin, weswegen Pensionen lange eine unbekannte Sache waren. In der Schweiz hängt die gleiche Erscheinung mit dem Regiment des autonomen, aber in solchen Dingen oft recht engherzigen Volkes zusammen. In den romanischen Staaten setzt sich der gewerblich tätige Bürger früher zu Ruhe als in den germanischen Ländern. Darum sehen die Gesetze auch einen frühzeitigen Ruhestand bei den Lehrern vor.

Theoretisch läfst sich gegen die ohne Gegenleistung gewährten Pensionen manches einwenden. Sie verschieben die Gehaltsfrage insofern erheblich, als ein Beamter mit Pensionsberechtigung und mit dem Anrecht auf Versorgung seiner Hinterbliebenen seine Einkünfte mit denjenigen anderer Berufsklassen nur schwer in Vergleich stellen und durch solche Gegenüberstellungen Gehaltsansprüche nicht leicht geltend machen kann. Praktisch hat dies in der Regel zur Folge, dafs bei Gehaltsregelungen die Wohltaten der Pensionsberechtigung viel zu hoch veranschlagt werden. Die preufsischen Volksschullehrer würden die jetzigen Eremitenpensionen mit 6—7 % ihres Gehaltes decken können. Um diesen Betrag müssen also die Gehälter höher berechnet werden, um sie mit nicht pensionsberechtigten Einkommen zu vergleichen. Wo auch die Witwenversorgung auf allgemeine Kosten übernommen ist, mufs auch hierfür ein entsprechender Satz in Rechnung gestellt werden, in Preufsen für die Volksschullehrer etwa $3^1/_3$ % des Gehaltes.

2. Pensionsverhältnisse der Volksschullehrer in Preufsen. a) Die Versorgung der preufsischen Emeriten bis zum Jahre 1885. In der ersten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts dachten die Staaten noch nicht daran, für den Lebensabend der Volksschullehrer zu sorgen. »Man liefs sie entweder arbeiten, bis sie ins Grab sanken, oder trug die Sorge für den alten hinfälligen Lehrer dem Stellennachfolger auf, der nun von seinem ohnehin sehr schmalen Einkommen und der engen Schulwohnung einen beträchtlichen Anteil an den Vorgänger abzugeben hatte.« Auch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts waren die Verhältnisse nur wenig besser, insbesondere in Preufsen nicht. Als z. B. 1773 viele dienstunfähige Lehrer in der Mark Brandenburg ihres Amtes entsetzt wurden, schlug Minister von Zedlitz dem Könige vor, ihnen das fixe Gehalt bis an ihren Tod zu lassen. Der grofse Friedrich konnte sich dazu aber nicht entschliefsen, sondern ordnete an, dafs sie zur Fortsetzung ihrer Schneiderei in kleinen Städten untergebracht werden sollten. Zu festen Normen kam die preufsische Regierung erst viel später. Ein Ministerialreskript vom 9. August 1819 besagt, dafs die Vorschriften des Allgemeinen Landrechts Teil 2, Titel 11, worin (§ 522) u. a. die Pensionierung der Geistlichen geordnet ist, »auch auf die Schullehrer Anwendung finden müsse«. »Nach § 529 l. c. mufs indessen die Pensionierung aus den Revenuen des Amts, und zwar dergestalt erfolgen, dafs der Emeritus $^1/_3$, der Nachfolger aber $^2/_3$ dieser Revenüen erhält, ein Grundsatz, welcher auch bisher bei der Pensionierung der Schullehrer immer in Anwendung gekommen ist.« Die Ansichten über den Gegenstand scheinen aber doch noch sehr schwankend gewesen zu sein. Nach einer Ministerialverfügung vom 17. August 1827 »unterliegt es keinem Zweifel, dafs jeder Lehrer an einer Elementarschule, wenn er seinem Amte aus Altersschwäche oder wegen Krankheit nicht mehr vorstehen kann und hilfsbedürftig ist, von der Gemeinde unterhalten werden mufs. Sein Nachfolger kann dabei nicht gezwungen werden, ihm von den Revenüen der Stelle etwas abzugeben; denn die Bestimmungen, nach welchen dies bei Predigerstellen geschehen mufs, sind nirgends auf die Schulämter ausgedehnt.« Das Recht der Regierung, von der Gemeinde eine Pensionszahlung an den Lehrer zu verlangen, wird in dieser Verfügung damit begründet, dafs die Regierung »überhaupt für jeden Ortsarmen die Höhe der Unterstützung den Verhältnissen gemäfs bestimmen« könne, »ohne

sich an den Betrag zu kehren, der örtlich für eine gewöhnliche Armenportion angenommen ist.« Hier wird die Pensionierung der Lehrer also in das Gebiet der Armenpflege verwiesen. 1835 (Erlafs vom 17. August) kehrt das Ministerium zu dem Drittel des Stellengehaltes zurück und hat hieran seitdem auch festgehalten. (Vergl. Verfügung vom 10. April 1840.) In den letzten beiden Erlassen wird für den Fall, dafs bei einer Schulstelle eine Kürzung des Einkommens um ein Drittel nicht möglich erscheint, die Heranziehung der Gemeinde angeordnet. Auf diesem Standpunkte ist die preufsische Emeritenversorgung bis zum Jahre 1885 stehen geblieben, während beispielsweise in Württemberg bereits im Jahre 1840 das Ruhegehalt nach einer Dienstzeit von 10 Jahren bei einem Gehalte von 250 fl. auf 50 % desselben und, wenn das Gehalt diese Summe überstieg, auf 20 % des weiteren Betrages festgesetzt war.

b) Die Regelung der Lehrerpensionen in den preufsischen Schulgesetzentwürfen. In den vom preufsischen Unterrichtsministerium ausgearbeiteten Schulgesetzentwürfen wird die Frage der Ruhegehälter in sehr verschiedener Weise zu erledigen gesucht. Der Gesetzentwurf vom Jahre 1819 bestimmt u. a., dafs die »Unterstützungen ausgedienter Lehrer von den Mitteln getragen« werden sollen, »denen die Unterhaltung der Schule, woran jene standen, obliegt«. In Fällen grofser Bedürftigkeit der Gemeinden soll der Staat durch aufserordentliche Gnadengehälter zu Hilfe kommen. Im übrigen wird auf das in Aussicht stehende Beamtenpensionsgesetz verwiesen. — Nach der unter dem Ministerium Eichhorn unterm 11. Dezember 1845 erlassenen »Schulordnung für die Provinz Preufsen« (Ost- und Westpreufsen) erhält »ein ohne sein Verschulden dienstunfähig gewordener Lehrer ein Drittel seines bisherigen Einkommens als Pension, welche zum Teil in Naturalien entrichtet werden kann. Dieselbe darf aber nicht weniger als 50 Taler betragen, wenn die Emeritierung erst nach vollendetem 20. Dienstjahre erfolgt. Die Pension wird zunächst aus dem Einkommen der Stelle entnommen, soweit dies möglich ist, ohne dem neuen Lehrer das festgesetzte geringste Einkommen zu schmälern. Das Fehlende ist in derselben Weise wie die übrigen zur Unterhaltung der Schule erforderlichen Mittel aufzubringen.« Dieselbe Regelung strebte das Ministerium Eichhorn für das ganze Staatsgebiet an, wie die gleichlautenden Bestimmungen in dem Entwurf einer Schulordnung für die Mark Brandenburg beweisen. Wie wenig diese Regelung den Wünschen der Lehrer entsprach, lassen die Beschlüsse der im Jahre 1848 in Preufsen abgehaltenen Kreis- und Provinzial-Lehrer-Konferenzen, erkennen. In diesen wird u. a. verlangt: In Bezug auf die Pensionierung stehe der Lehrer den übrigen Staatsbeamten gleich (Brandenburg, Pommern, Schlesien, Sachsen, Westfalen, Rheinprovinz). Nur steigern sich die Pensionssätze in längeren Zwischenräumen (Provinz Preufsen). Der Staat garantiere jedem Lehrer eine Pension von wenigstens 100 Talern (Pommern, Rheinprovinz). Das Minimum einer Lehrerpension betrage 250 Taler (Sachsen). Nach 1—20 Jahren erhalte jeder Lehrer ein Viertel, nach 20—30 Jahren die Hälfte, nach 30—40 Jahren drei Viertel und nach 40 Jahren die ganze Besoldung als Pension (Posen). Keinem Lehrer dürfe die Pension seines Amtsvorgängers an seinem Gehalte abgezogen werden (Westfalen). Der Ladenbergsche Gesetzentwurf (1850) gibt auf diese Beschlüsse keine Antwort. Er übergeht die Pensionsfrage mit Stillschweigen, was um so mehr besagen will, als die Staatsregierung durch Verordnung vom 28. Mai 1846 die Pensionsverhältnisse der Staatsbeamten nach dem Diensteinkommen und der Dienstzeit geordnet hatte. Dagegen billigt der Entwurf des Kultusministers von Bethmann-Hollweg den Lehrern eine mit dem Dienstalter steigende Pension zu (bis zum zurückgelegten 20. Dienstjahr $^1/_3$, bis zum 30. Dienstjahr $^1/_2$ und nach zurückgelegtem 30. Dienstjahr $^2/_3$). Die Kosten sollten die Lehrer (mit 1 % ihres Gehaltes) und die Gemeinden aufbringen. Für jeden Regierungsbezirk sollte eine Pensionskasse eingerichtet werden. Unter dem Ministerium Mühler beschlofs das preufsische Abgeordnetenhaus am 24. März 1863: »Für die Pensionen der Volksschullehrer müssen dieselben Grundsätze gelten, wie bei der Pension der unmittelbaren Staatsbeamten. Die Pension eines Lehrers darf nicht vom Diensteinkommen seines Nachfolgers abgezogen werden, ist vielmehr

aus Beiträgen der Lehrer, wie aus Staats- und Kommunalmitteln zu gewinnen.« Mühler selbst legte im Dezember 1867 dem Landtage einen »Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Pensionierung und Pensionsberechtigung der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen« vor, welcher bestimmte, dafs die Volksschullehrer nach einer 15jährigen Dienstzeit 50 Taler, nach 30jähriger 100 Taler, nach 40jähriger aber 120 Taler Pension erhalten sollten. Bei mehr als 200 Taler Gehalt sollte der Emeritus von dem Überschufs noch $^1/_3$ als Pension erhalten. Diese Bestimmungen sind auch in dem Mühlerschen Gesetzentwurf vom Jahre 1868 enthalten, nur ist die Pension für die Zeit vom 16.—30. Dienstjahre von 50 auf 60 Taler erhöht. Dafs auch dieser Gesetzentwurf, wie alle seine Vorgänger, nicht zur Verabschiedung gelangte, ist bekannt. Die preufsischen Lehrer haben sich bis zum Erlafs des Gesetzes vom 6. Juli 1885 mit dem alten Usus, das Gehalt des Nachfolgers um ein Drittel zu kürzen, im gröfsten Teile des Staates bescheiden müssen. Nur in den neuen Landesteilen und in Schlesien galten beim Inkrafttreten des Pensionsgesetzes vom Jahre 1885 bereits andere Normen und Grundsätze, die teilweise recht günstig waren. Einen Anhalt zur Beurteilung der tatsächlichen Lage der Emeriten bieten folgende den Drucksachen des preufsischen Abgeordnetenhauses entnommenen Ziffern: Im Frühjahr 1881 waren vorhanden 3575 Emeriten, die zusammen 1732835 M Pensionen und 484718 M Staatsunterstützung bezogen. Im Durchschnitt betrug die Pension 620 M und zwar erhielten 8,66% bis 300 M, 50,88% 300—600 M, 37,42% 600—900 M, der Rest über 900 M. Den durch das Pensionsgesetz erzielten Fortschritt kennzeichnen folgende Angaben: Im Jahre 1891 betrug die Zahl der pensionierten Lehrer 5691, die der Lehrerinnen 400. Die Summe der Pensionen betrug zur selben Zeit 5969185 M, wovon der Staat 3512457 M zahlte, im Durchschnitt 980 M. Aufserdem zahlt der Staat für die vor dem 1. April 1886 pensionierten Lehrer 808000 M an Unterstützungen. Im Jahre 1901 wurden für Pensionen und Unterstützungen an ausgeschiedene Volksschullehrer 13306658 M gezahlt. Im Jahre 1867 belief sich die Leistung der Staatskasse für diesen Zweck, die Unterstützungen eingerechnet, auf 24000 M, 1877 auf 300000 M, 1887 auf 3150000 M, nach dem Etat für 1897/98 auf 5458000 M und 1907 auf 6097216 M.

c) Gesetz betreffend Pensionierung der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen Preufsens. Die wichtigsten Bestimmungen des Gesetzes vom 6. Juli 1885, mit den vom 1. April 1907 ab in Kraft getretenen Abänderungen (nach Analogie der Abänderungen des Beamtenpensionsgesetzes) sind folgende: Die Pensionsberechtigung beginnt nach einer Dienstzeit von zehn Jahren. Ist die Dienstunfähigkeit die Folge einer Krankheit, Verwundung oder sonstigen Beschädigung, welche der Lehrer bei Ausübung des Dienstes oder aus Veranlassung desselben ohne eigene Verschuldung sich zugezogen hat, so tritt die Pensionsberechtigung auch bei kürzerer als zehnjähriger Dienstzeit ein. Die Pension beträgt in diesem Falle $^{20}/_{60}$ des Gehalts. Mit dem 65. Lebensjahre können Lehrer, auch ohne dienstunfähig zu sein, in den Ruhestand treten. Die Pension beträgt, wenn die Versetzung in den Ruhestand nach vollendetem elften Dienstjahre erfolgt, $^{20}/_{60}$ und steigt von da ab mit jedem weiter zurückgelegten Dienstjahre bis zum vollendeten 30. Dienstjahre um $^1/_{60}$, von da ab jährlich um $^1/_{120}$ des Diensteinkommens. Über den Betrag von $^{45}/_{60}$ des Diensteinkommens hinaus findet eine Steigerung nicht statt. Lehrer, welche vor Vollendung des zehnten Dienstjahres dienstunfähig werden, ohne dafs dieser Zustand aus der Ausübung des Amtes herzuleiten ist, können bei vorhandener Bedürftigkeit eine Pension auf bestimmte Zeit oder lebenslänglich bis höchstens $^{20}/_{60}$ des Diensteinkommens erhalten. Die Pension wird bis zur Höhe von 700 M aus der Staatskasse, über diesen Betrag hinaus von den sonstigen bisher zur Aufbringung der Pension des Lehrers Verpflichteten oder, sofern solche nicht vorhanden sind, von den bisher zur Unterhaltung des Lehrers während der Dienstzeit Verpflichteten gezahlt. Das Stelleneinkommen darf zur Aufbringung der Pension nicht mehr herangezogen werden (§ 15 des Ruhegehaltskassengesetzes vom 23. Juli 1893).

d) Das Gesetz über die Ruhegehaltskassen vom 23. Juli 1893. Durch Gesetz

vom 23. Juli 1893 hat Preufsen eine eigenartige Organisation zur Aufbringung der durch die Staatsleistungen (700 M für jeden Pensionär) nicht gedeckten Pensionsbeträge, die sog. Ruhegehaltskassen, geschaffen. Für jeden Bezirk ist eine solche Kasse eingerichtet worden. In diese zahlen die Schulunterhaltungspflichtigen für jede Lehrerstelle einen nach dem Bedarf berechneten und für alle Stellen des Bezirks gleichen Prozentsatz der Gehälter, abzüglich 800 M. Beträgt beispielsweise der für das betreffende Jahr festgestellte Beitrag 6%, so sind für eine mit 3000 M dotierte Stelle (3000 bis 800) 6 = 132 M, für eine mit 1000 M dotierte Stelle (1000—800) 6 = 12 M zu zahlen. Die Beiträge der Lehrer wurden durch das Gesetz beseitigt.

e) Das Pensionsgesetz für die Mittelschullehrer vom 11. Juni 1894. Durch Gesetz vom 11. Juni 1894 sind den Lehrern und Lehrerinnen an den öffentlichen mittleren Schulen Preufsens (höhere Mädchenschulen, Mittelschulen, Bürgerschulen, Rektorschulen usw.), die mit wenigen Ausnahmen nichtstaatliche Anstalten sind, dieselben Pensionsverhältnisse gewährt, wie den unmittelbaren Staatsbeamten bezw. den Volksschullehrern, ohne jede Gegenleistung.

3. Die übrigen deutschen Staaten. Bayern. Durch Königliche Verordnung vom 2. Januar 1904 wurden die Ruhegehaltssätze für das Lehrpersonal an den Volksschulen einer Neuregelung unterworfen und dadurch für das ganze Land nahezu gleich hohe Pensionsbezüge geschaffen.

Wie früher besteht in jedem der acht Regierungsbezirke ein gesetzlicher Pensionsverein, der durch Subvention vom Regierungs-Bezirk und vom Staat gesetzlich gestützt ist. Die Mitglieder der Pensionsvereine haben in allen 8 Kreisen ein Eintrittsgeld und einen Jahresbeitrag zu zahlen. Das Eintrittsgeld beträgt für alle Mitglieder ohne Unterschied des Dienstverhältnisses 24 M. Jahresbeiträge sind an die Pensionskassen zu leisten mit $1\frac{1}{2}$% aus jener Summe, welche das Mitglied an Pension und an verbleibenden Dienstalterszulagen erhalten würde, wenn es zu Beginn des Kalenderhalbjahres, für das die Leistung zu machen ist, in den Ruhestand versetzt werden würde.

Diese Beitragsleistung kann auf Antrag der Verwaltungen mit Zustimmung des Landrats auf 1% ermäfsigt oder bis zu 2% erhöht werden. Die Pensionen steigen in einigen Regierungsbezirken (Oberpfalz, Mittelfranken, Unterfranken, Schwaben) vom 10. Dienstjahre ab alljährlich, in anderen Bezirken (Niederbayern, Pfalz, Oberfranken) in gröfseren Zwischenräumen, meist von 5 zu 5 Jahren, in Oberbayern bis zum 30. Dienstjahre von 5 zu 5 Jahren, dann bis zum 41. Dienstjahre alljährlich. Die Pensionen betragen: (S. Tab. S. 622.)

Württemberg. Die Pensionsberechtigung der Volksschullehrer und Lehrerinnen beginnt mit der festen Anstellung bezw., wenn diese erst später eintritt, mit dem zurückgelegten 25. Lebensjahre. Die Pension beträgt mit dem Beginn des 10. pensionsberechtigten Dienstjahres 40% des Gehaltes und steigt mit jedem weiteren Dienstjahre bei einem Gehalte bis zu 2400 M um $1\frac{3}{4}$% bis zum Höchstbetrage von $92\frac{1}{2}$%, bei einem Gehalte von mehr als 2400 M für den Betrag von 2400 M wie oben und für den Mehrbetrag um $1\frac{1}{2}$% bis zum Höchstbetrage von 85% des Mehrbetrags. Nicht pensionsberechtigt ist die freie Wohnung bezw. die Mietsentschädigung. Provisorisch angestellte Lehrer und Lehrerinnen sind nicht pensionsberechtigt, sondern erhalten nur ein Gratial von 40—50% ihres Einkommens. Die Pension leistet der Staat. Sie erfährt nach dem angefangenen 40. Dienstjahre (65. Lebensjahre) keine Steigerung mehr.

Es sind gegenwärtig Gesetzesvorlagen bei dem Landtag in Behandlung, durch welche das ganze Pensionswesen für Staatsbeamte, Geistliche und Lehrer umgestaltet werden soll. Das endgültige Ergebnis läfst sich noch nicht übersehen.

Königreich Sachsen. Im Königreich Sachsen gelten für die Pensionierung der Volksschullehrer dieselben Bestimmungen wie für die der Lehrer an höheren Schulen. Die Pensionsberechtigung beginnt mit dem vollendeten 10. Dienstjahre. Nach erfülltem 65. Lebensjahre oder auch nach 40 Dienstjahren ist jeder Lehrer berechtigt, sein Amt niederzulegen. Ebenso kann nach erfülltem 65. Lebensjahre die Versetzung in den Ruhestand unter Gewährung der gesetzlichen Pension vom Kultusministerium verfügt werden. Wird ein Lehrer innerhalb

a) für Lehrer

Dienstjahre	1.—15.*) M	16.—30. M	31.—40. M	über 40 M
Oberbayern	960—1050	1140—1340	1470—1740	1740
Niederbayern	900	1008—1224	1332—1440	1596—1704
Pfalz	900— 990	1080—1260	1350—1440	1530—1620
Oberpfalz	900— 972	990—1272	1296—1512	1536—1632
Oberfranken	900—1090	1170—1440	1580—1720	1910—2010
Mittelfranken	960—1050	1140—1546	1610—1866	1930—2050
Unterfranken	900—1110	1164—1570	1634—1890	1930
Schwaben und Neuburg	900—1086	1140—1546	1610—1866	1930—2050

b) für Lehrerinnen

Dienstjahre	1.—15.*) M	16.—30. M	31.—40. M	über 40 M
Oberbayern	900—972	1044—1188	1284—1500	1500
Niederbayern	720	804— 972	1056—1140	1224—1308
Pfalz	720—780	840— 960	1020—1080	1140—1200
Oberpfalz	768	780— 948	960—1080	1104—1200
Oberfranken	750—906	972—1108	1178—1248	1368
Mittelfranken	840—896	1002—1290	1328	
Unterfranken	750—866	894—1098	1130—1258	1278
Schwaben und Neuburg	720—852,8	888—1192,8	1232—1424,8	1464—1560

der ersten zehn Dienstjahre ohne sein Verschulden durch Krankheit, die ihn außerhalb seines Dienstes überkommen, zur Fortsetzung seines Dienstes untüchtig, so ist ihm bei nachgewiesener Bedürftigkeit eine Unterstützung zu gewähren, deren Betrag aber den niedrigsten Pensionssatz nicht übersteigen darf. Wird ein Lehrer in den ersten zehn Dienstjahren ohne seine Schuld durch einen im Dienste erlittenen Unfall dienstunfähig, so erhält er den niedrigsten Pensionssatz ohne Rücksicht auf seine Bedürftigkeit. Die Pension beträgt vom 11. bis 15. Dienstjahre $^{30}/_{100}$ und steigt mit dem 16. und 17. Dienstjahr um je $^{1}/_{100}$, also auf $^{32}/_{100}$, vom 18.—25. Dienstjahr um je $^{2}/_{100}$, also auf $^{48}/_{100}$, vom 26.—32. Dienstjahr um je $^{3}/_{100}$, also auf $^{69}/_{100}$, vom vom 33.—35. Dienstjahr wieder um je $^{2}/_{100}$ auf $^{75}/_{100}$ und dann vom 36.—40. Dienstjahr um je $^{1}/_{100}$ bis auf $^{80}/_{100}$. Eine weitere Steigerung findet nicht statt.

*) In Oberbayern beginnt die Pensionsberechtigung erst mit dem 7. Dienstjahre. Für Schulenverweser sind die Pensionssätze in einigen Regierungsbezirken (Niederbayern, Pfalz, Oberfranken, Mittelfranken, Unterfranken, Schwaben) denen der Lehrerinnen gleich, in Oberbayern (1.—15. Dienstjahr 780—840 M, 16.—30. Dienstjahr 870—930 M, vom 31. Dienstjahr ab 930 M) und Oberpfalz (1.—10. Dienstjahr 768 M, nach dem 10. Dienstjahr 840 M) geringer oder höher. Auch für Verweserinnen und für die Hilfslehrkräfte bestehen besondere Pensionssätze, für die letzteren, mit Ausnahme von Schwaben, ohne Staffelung.

Baden. § 35 des Beamtengesetzes bestimmt: »Das Ruhegehalt beträgt, wenn die Zuruhesetzung nach vollendetem 10., jedoch vor vollendetem 11. Dienstjahre eintritt, 30 % der Summe, welche unmittelbar vor der Zuruhesetzung den Einkommensanschlag (der Einkommensanschlag setzt sich zusammen 1. aus dem Betrag des dem Beamten bewilligten Gehaltes, 2. aus dem anschlagsmäßigen Betrage des Wohnungsgeldes, 3. aus dem geordneten Wertanschlage für wandelbare Bezüge [Tagesgeschäftsgebühren usw.] und 4. aus dem geordneten Wertanschlage für Naturalbezüge, wie freie Wohnung usw.) des Beamten darstellt und steigt von da an mit jedem weiter zurückgelegten Dienstjahre um 1 $^{1}/_{2}$ % jener Summe. Auch bei kürzerer als zehnjähriger Dienstzeit tritt der Anspruch auf Ruhegehalt ein, wenn die Entlassung wegen einer Krankheit, Verwundung oder sonstiger Beschädigung erfolgt ist, welche sich der Beamte ausweislich bei Ausübung seines Dienstes oder aus Veranlassung desselben ohne eigenes Verschulden zugezogen hat. Das Ruhegehalt darf 75 % des Einkommensanschlages nicht übersteigen. Für den Anspruch auf Ruhegehalt kommt die gesamte im Beamtenverhältnis zugebrachte Zeit in Anrechnung. Nur vollendete Dienst-

jahre werden berücksichtigt. Nicht eingerechnet in die Dienstzeit wird die Zeit, welche der Beamte im staatlichen Dienste zugebracht hat a) vor Vollendung des 20. Lebensjahres, b) während einer Beurlaubung, welche fortlaufend mindestens ein Jahr andauerte. Nicht in badischen Staatsdiensten zugebrachte Dienstjahre können angerechnet werden. Diese Bestimmungen des Beamtengesetzes beziehen sich gemäfs § 30 des Gesetzes über den Elementarunterricht auch auf ordentliche Lehrer und Lehrerinnen, Industrielehrerinnen, Lehrerinnen an Haushaltungsschulen usw. Da die Lehrer keine »wandelbaren« und keine »Naturalbezüge« mehr haben, so setzt sich der »Einkommensanschlag« für sie aus dem festen Gehalt und dem Wohnungsgelde für die 1. Ortsklasse zusammen. Zur Zeit (1907) beträgt der »Einkommensanschlag« der Lehrer mindestens 2100 M (1500 M Gehalt + 600 M Wohnungsgeld) und höchstens 3400 M (2800 M + 600 M Wohnungsgeld), das Ruhegehalt also mindestens 630 M und höchstens 2550 M. Der »Einkommensanschlag« der Lehrerinnen beläuft sich auf 2100 M bis 2800 M, das Ruhegehalt demnach auf 630 M bis 2100 M.

Hessen. Der in den Ruhestand versetzte Lehrer erhält als Pension: a) wenn die Pensionierung in den ersten 10 Dienstjahren erfolgt, 40% seines dienstlichen Einkommens, b) für jedes weiter zurückgelegte Dienstjahr $1\frac{1}{2}\%$ mehr bis zur Höhe seines seitherigen Diensteinkommens. Bei Festsetzung der Pension kommen persönliche Zulagen nicht in Betracht. Der Genufs der Dienstwohnung oder die dafür gewährte Mietentschädigung kommt im Falle der Pensionierung im Betrage von 400 M (seit dem 1. April 1907; früher 200 M) in Anrechnung. Oberlehrern, welche dieses Amt mindestens 5 Jahre lang bekleidet haben, wird die Funktionszulage insoweit in Anrechnung gebracht, als sie den Betrag von jährlich 500 M nicht übersteigt.

Diese Vorschrift findet auf diejenigen Oberlehrer, welche sich zur Zeit des Inkrafttretens dieses Gesetzes (vom 2. 1. 01) auf Grund der bisherigen Bestimmungen bereits im Genufs einer höheren pensionsfähigen Funktionszulage befunden haben, keine Anwendung. Die Dienstzeit wird gerechnet von der ersten dienstlichen Verwendung nach bestandener Schlufsprüfung. Die Zeit, in welcher ein Lehrer vor oder nach seiner definitiven Anstellung nicht im Schulamt verwendet war, bleibt bei Berechnung der Dienstjahre unberücksichtigt. Lehrern, welche auf dem Verwaltungswege zur Strafe aus dem Dienste entlassen werden, kann in dem Falle, wenn besonders mildernde Umstände oder gänzliche Vermögenslosigkeit und Erwerbsunfähigkeit des Entlassenen dafür sprechen, ein widerruflicher Notdurftgehalt bewilligt werden, welcher jedoch die Hälfte des nach Art. 3 zu berechnenden Ruhegehaltes nicht übersteigen darf.

Die neueste Gehaltsskala für die Lehrer Hessens, in Geltung seit dem 1. April 1907 (Grofsstädte haben Lokalskalen), setzt folgende Beträge fest:

Vom	1.— 3.	Dienstjahr	1200	M
„	4.— 6.	„	1350	„
„	7.— 9.	„	1500	„
„	10.—12.	„	1650	„
„	13.—15.	„	1800	„
„	16.—18.	„	2000	„
„	19.—21.	„	2200	„
„	22.—24.	„	2400	„
„	25.—27.	„	2600	„
„	28.—30.	„	2800	„
„	Über 30.	„	3000	„

Diese Sätze + 400 M Wohnungsgeld bilden das Einkommen, auf welchem die Pensionierung beruht.

Mecklenburg-Schwerin. In Mecklenburg-Schwerin besteht ein Pensionsgesetz nur für domaniale und ritterschaftliche Lehrer. Letztere erhalten nach zwanzigjähriger Dienstzeit 50% eines Mindesteinkommens von 900 M als Ruhegehalt. Das Ruhegehalt steigt nach 40 Dienstjahren auf 75 und nach 50 Dienstjahren auf 90% jenes Mindestgehaltes, also nicht, wie in anderen Staaten, auf die betreffenden Prozentsätze des jeweiligen Diensteinkommens. Im Domanium gelten nach einer Norm der Regierung dieselben Prozentsätze, aber unter Zugrundelegung der wirklichen Gehälter von 1100 bis 1800 M. Die gröfseren Städte setzen meist im Verwaltungswege bestimmte Normen fest, Schwerin z. B. wie im Domanium, Parchim die Sätze für die Reichsbeamten. Die kleineren Städte haben nur vereinzelt bestimmte Normen und sträuben sich oft

gegen jede Pensionszahlung. Ein die Pensionierung der ritterschaftlichen und städtischen Lehrer und Lehrerinnen betreffender Gesetzentwurf hat auf dem Landtage unter den Händen der Stände eine Gestalt angenommen, die bisher von der Regierung als Gesetz nicht bekannt gegeben worden ist.

Mecklenburg-Strelitz. Die Pensions-Verhältnisse der Lehrer des Landes sind nicht gleichmäſsig gesetzlich geordnet. Für die Schulen ritterschaftlichen Patronats sind die Pensionen 1905 gesetzlich festgelegt auf 450—810 M vom 20.—50. Dienstjahr. Für die Schulen städtischen Patronats hat die Regierung im vergangenen Herbst (1906) gefordert: nach 10 Dienstjahren 25% des Gehalts steigend bis 90% nach 50 Dienstjahren. Doch wurde ihr Entwurf vom letzten Landtage nicht angenommen. Über die Pensionen der Lehrer an den groſsherzoglichen Schulen entscheidet allein der Landesherr. Gezahlt sind seit einigen Jahren an alte, dienstunfähig gewordene Lehrer mit mindestens 50 Dienstjahren stets 90% des Gehalts, aber es fehlt bis zur Stunde eine veröffentlichte landesherrliche Verordnung, die den Lehrern Anspruch auf ein bestimmtes Ruhegehalt gibt.

Oldenburg. Die Pension beträgt innerhalb der ersten zehn Dienstjahre 50% des zuletzt bezogenen Gehaltes und steigt dann mit jedem weiteren Jahre um 1% bis auf 80%.

Sachsen-Weimar. Die Pensionierung der Volksschullehrer geschieht nach dem Staatsdienergesetz, wobei das Maximum des Ruhegehaltes von 80% des Diensteinkommens nach 37 Dienstjahren erreicht wird.

Braunschweig. Die Pension beträgt nach 5 Dienstjahren 33 1/3% des zuletzt bezogenen Gehaltes und steigt mit jedem folgenden Jahre um 1 1/2%. Der höchste Betrag, bis zu welchem die Pension des Staatsbeamten steigt, beträgt achtzig vom Hundert des Diensteinkommens. (Gesetz vom 4. April 1889 bezw. 14. Jan. 1901.)

Anhalt. Die Pensionsberechtigung beginnt mit der festen Anstellung. Das Ruhegehalt beträgt bis zum vollendeten fünften Dienstjahre ein Drittel des Diensteinkommens und steigt von da ab mit jedem zurückgelegten Dienstjahre um 1 1/2% desselben. Der Berechnung wird das Einkommen aus dem organisch mit dem Lehramte verbundenen Kirchendienst mit zu Grunde gelegt. Über den Betrag des Diensteinkommens darf die Pension nicht hinausgehen. Sie erreicht ihren höchsten Satz, der also dem Gehalte gleich ist, mit 50 Dienstjahren. Als Wartegeld ist dem zur Disposition gestellten Beamten (Lehrer) die volle pensionsfähige Besoldung zu zahlen.

Sachsen-Altenburg. Die Pension beträgt bis zum vollendeten 5. Dienstjahre 25% und steigt von da ab jährlich um 1% bis zum vollendeten 15. Dienstjahre, darauf jährlich um 1 1/2% bis zum vollendeten 25. Dienstjahre, mit welchem Zeitpunkte sie 50% beträgt. Vom vollendeten 25. Dienstjahre an steigt die Pension jährlich um 2% bis zum Höchstbetrage von 80%, der mit dem vollendeten 39. Dienstjahre erreicht wird. Bei vorhandener Bedürftigkeit kann in einzelnen Fällen eine Erhöhung der nach der Dienstzeit zustehenden Pension unter 1800 M bis zu diesem Betrage erfolgen. Es darf jedoch diese Erhöhung nicht über 10% der der Pensionsberechnung zu Grunde gelegten Besoldung betragen.

Bei Berechnung der Dienstzeit gilt als Grundsatz, daſs sämtliche Dienstjahre zusammengerechnet werden, welche ein Lehrer oder eine Lehrerin im öffentlichen Volksschuldienste des Herzogtums in provisorischer oder lebenslänglicher Anstellung zugebracht hat; als Beginn der Dienstzeit gilt hierbei der Tag, von welchem ab auf Grund der 1. Bestätigungsurkunde das Einkommen zu gewähren ist. Hinzugerechnet wird die Zeit, welche ein Lehrer a) unter Bezug von Wartegeld zur Disposition gestellt war, b) im öffentlichen Volksschuldienste vikarisch beschäftigt war, c) auſserhalb des Herzogtums beschäftigt war, d) die Zeit des aktiven Militärdienstes. Die Dienstzeit, welche vor Beginn des 21. Lebensjahres fällt, bleibt auſser Berechnung.

Coburg. Nach dem Volksschulgesetz, revidierter Text vom 21. April 1905, besteht das Ruhegehalt der Lehrer und Lehrerinnen bei 10 oder weniger Dienstjahren aus 40% der anschlagsmäſsigen Besoldung; für jedes weitere, auch nur begonnene Dienstjahr wird das Ruhegehalt

um $1^1/_2$ % erhöht, darf jedoch den vollen Betrag der Besoldung nicht übersteigen. Die freie Wohnung ist bei der Berechnung mit 100 M (bei den Lehrerinnen mit 75 M) in Anschlag zu bringen. Lehrerinnen, welche nach dem Eintritt in den Ruhestand sich verheiraten, verlieren hierdurch ihre Pension, wenn nicht eine fünfundzwanzigjährige Dienstzeit mit fester Anstellung vorausgegangen ist. Die Versetzung eines Volksschullehrers in den Ruhestand erfolgt auf dessen Antrag, wenn derselbe das 65. Lebensjahr überschritten hat, oder auch ohne solchen Antrag, wenn derselbe wegen nachgewiesener, bleibender körperlicher oder geistiger Schwäche, die nicht durch seine eigene grobe Verschuldung eingetreten ist, behindert wird, seinem Amte in befriedigender Weise vorzustehen.

Gotha. Das Pensionsgesetz ist dem Coburger in allen wesentlichen Punkten entsprechend. Die Dienstwohnung kommt aber bei den Lehrern mit 300, bei den Lehrerinnen mit 120 M in Anrechnung.

Meiningen. Nach dem Gesetz vom 19. Dez. 1905 erhalten Lehrer und Lehrerinnen, welche ein ordentliches Lehramt noch nicht volle 10 Jahre seit ihrer festen Anstellung verwaltet haben, 45 % ihres ruhegehaltsberechtigten Gehaltes. Neben dem in der Gehaltsurkunde als ruhegehaltsberechtigt bezeichneten Einkommen sind ruhegehaltsberechtigt die Alterszulagen, 100 M Anschlag der Dienstwohnung oder Mietsentschädigung und die den Direktoren und Rektoren zustehende Vergütung. Nach zurückgelegtem 10. Dienstjahre steigt der Ruhegehalt mit jedem neubegonnenen Jahre um eins vom Hundert dieses Gehaltes, jedoch nicht über dreiviertel des letzteren hinaus. Wer im Dienst das 65. Lebensjahr vollendet hat, kann jederzeit seine Versetzung in den Ruhestand fordern und erhalten. Ohne Rücksicht auf die Zahl der Dienstjahre beträgt in diesem Falle das Ruhegehalt dreiviertel des Gehaltes. Das Ruhegehalt der gegenwärtig in fester Anstellung befindlichen Lehrer und Lehrerinnen ist bis zum 31. Dezember 1915 nach den bei Erlafs des Gesetzes vom 19. Dez. 1905 geltenden Bestimmungen unter Zugrundelegung der gleichzeitigen Gehaltssätze (Gesetz vom 9. Februar 1900), also nicht der neuen Gehaltsordnung, festzusetzen (bis zum 10. Dienstjahre 60 %, von da ab um $1^1/_2$ % jährlich steigend bis zum vollen Diensteinkommen).

Reufs ä. L. Die Pension beträgt innerhalb der ersten zehn Dienstjahre (vom vollendeten 25. Lebensjahre ab gerechnet) 40 % des Diensteinkommens und steigt mit jedem weiteren Dienstjahre um $1^1/_2$ % bis auf 80 % des zuletzt bezogenen Gehaltes. Die Lehrer zahlen jährlich 1 % des Gehaltes zum Pensionsfonds.

Reufs j. L. Die Pensionierung der Lehrer erfolgt auf Grund des Gesetzes vom 9. Oktober 1891, den Civilstaatsdienst betreffend. Nach demselben sind folgende Bestimmungen mafsgebend. »Unwiderruflich angestellte Staatsbeamte, welche das 40. Dienstjahr oder das 70. Lebensjahr zurückgelegt haben, können ihre Entlassung nehmen und das gesetzliche Ruhegehalt fordern.« Das Ruhegehalt besteht bei zehn oder weniger Dienstjahren in 40 % der Besoldung und wird für jedes weitere auch nur begonnene Dienstjahr um $1^1/_2$ % erhöht. Über 80 % der Besoldung kann es in keinem Falle steigen. Die Dienstzeit, welche vor Beginn des einundzwanzigsten Lebensjahres fällt, bleibt aufser Berechnung.

Schwarzburg-Sondershausen. Die Pensionierung erfolgt auf Grund des Gesetzes über den Civil-Staatsdienst vom Jahre 1850. Hiernach beträgt die Pension bei 10 und weniger Dienstjahren 40 % der Besoldung. Für jedes weitere, auch nur begonnene Dienstjahr wird die Pension um $1^1/_2$ % erhöht bis zum Höchstbetrage von 80 %. Ein Lehrer, der das 40. Dienstjahr oder das 70. Lebensjahr zurückgelegt hat, kann seine Entlassung nehmen und gesetzliche Pension fordern. Die Dienstzeit wird vom Eintritt in das 22. Lebensjahr berechnet. Die Pensionsverhältnisse der Lehrerinnen sind durch das Gesetz vom 17. Juli 1897 geregelt. Danach können Volksschullehrerinnen, wenn sie das 35. Dienstjahr oder das 65. Lebensjahr zurückgelegt haben, ihre Entlassung nehmen und die gesetzliche Pension fordern. Diese wird nach denselben Grundsätzen berechnet wie bei den Lehrern. Die Dienstzeit wird von der festen Anstellung ab berechnet.

Schwarzburg-Rudolstadt. Das Ruhegehalt besteht bei 10 und weniger Dienstjahren in 40 % der Besoldung; für jedes weitere, auch nur begonnene Dienstjahr wird das Ruhegehalt um 1½ % erhöht. Über 80 % der Besoldung kann es in keinem Falle steigen. (§ 37 des Civil-Staatsdiener-Gesetzes vom 1. Mai 1850.) Die Berechnung der Dienstjahre geschieht von der ersten Anstellung nach erlangter Schulamtskandidatur und nach vollendetem 21. Lebensjahre. Bei der Berechnung der Höhe des Ruhegehalts wird der Wert der freien Dienstwohnung mit 15 % des Grundgehaltes (zur Zeit 1200 M) in Ansatz gebracht. (Gesetz vom 20. März 1907.)

Lippe. Die Pensionierung erfolgt nach dem Gesetz für die Pensionierung der Staatsdiener. Die Pension beträgt nach 10 Jahren 40 % und steigt mit jedem weiteren Dienstjahre um 1½ % bis auf 80 % des Gehaltes.

Schaumburg-Lippe. Die Lehrer erhalten nach 10 Dienstjahren 30 % ihres Einkommens als Pension. Vom 10. bis zum 20. Dienstjahre steigt die Pension jährlich um 1 %, also auf 40 %. Vom 20. bis zum 40. Dienstjahre steigt sie jährlich um 2 % bis zum Höchstsatze von 80 %. Für die festangestellten Lehrerinnen gelten dieselben Bestimmungen.

Waldeck. Die Pension beträgt bei einer zehnjährigen Dientzeit ein Drittel, vom 11. bis 25. Dienstjahr die Hälfte und von da ab zwei Drittel des ordentlichen Einkommens. Die Vergütung für Wohnung und Feuerung wird mit eingerechnet.

Bremen. Die Pension beträgt für Lehrer und Lehrerinnen nach zehnjähriger Dienstzeit 40 % des Gehaltes und steigt dann jährlich um 2 % bis auf 80 %.

Lübeck. Die Pensionsberechtigung beginnt nach zehnjähriger Dienstzeit mit einem Drittel des Gehaltes und steigt jährlich um $^1/_{60}$ bis auf den Höchstsatz von $^{45}/_{60}$, der also mit 35 Dienstjahren erreicht wird. Für die festangestellten Lehrerinnen gelten dieselben Bestimmungen.

Hamburg. Die Pensionsberechtigung beginnt mit dem vollendeten 35. Lebensjahre und einer Dienstzeit von mindestens 10 Jahren. Hat die Dienstunfähigkeit ihren Grund in einer Krankheit oder Verwundung, welche sich der Beamte bei Ausübung des Dienstes oder in Veranlassung desselben ohne eine grobe Verschuldung zugezogen hat, so tritt auch bei kürzerer als 10jähriger Dienstzeit oder bei noch nicht vollendetem 35. Lebensjahre die Versetzung in den Ruhestand mit 40 % des Gehaltes als Pension ein. Wird in anderen Fällen ein Beamter vor Vollendung des 10. Dienstjahres oder des 35. Lebensjahres dienstunfähig, so kann demselben bei vorhandener Bedürftigkeit entweder eine einmalige Unterstützung oder eine solche auf unbestimmte Zeit oder lebenslänglich gewährt werden, aber höchstens im Betrage von 40 % seines Gehaltes. Die Pension beträgt, wenn die Versetzung in den Ruhestand nach vollendetem 10. Dienstjahre eintritt, 40 % und steigt darauf mit jedem ferner zurückgelegten Dienstjahre bei Gehältern bis einschließlich 2000 M um 2 %, bei Gehältern über 2000 M um 1½ %, des zur Zeit der Pensionierung bezogenen Diensteinkommens, bis der volle Betrag des letzteren erreicht wird. Wenn das auf solche Weise berechnete Ruhegehalt bei einem 2000 M übersteigenden Diensteinkommen unter demjenigen Betrage bleibt, welchen der zu Pensionierende erhalten würde, wenn er ein Diensteinkommen von nur 2000 M bezogen hätte, wird das Ruhegehalt auf letzteren Betrag erhöht. Das Diensteinkommen, nach welchem die Pension berechnet wird, umfaßt außer dem etatsmäßigen Gehalt und den bereits verdienten Alterszulagen auch etwaige gesetzlich bewilligte persönliche Zulagen, die von dem Beamten benutzte Amtswohnung oder die für solche bezogene Entschädigung und den Wert der mit dem Amte verbundenen ganz oder teilweise freien Station, des Dienststandes und die gesetzlich bestehenden Sporteln und Tantiemen, jedoch unter Ausschluß der Gratifikationen, Bezügen für Büreaukosten, Dienstreisen, Dienstpferde und sonstige Accidentien. Die Amtswohnung wird — sofern das Äquivalent für dieselbe nicht anderweitig gesetzlich bestimmt ist — mit 20 % des etatsmäßigen Gehaltes, ausschließlich der Alterszulage berechnet. Die bei der Pensionierung in Betracht kommende Dienstzeit beginnt,

wenn der Beamte beim Eintritt in die feste Anstellung das 25. Lebensjahr bereits vollendet hat, sofort mit dem Dienstantritt, andernfalls mit dem vollendeten 25. Lebensjahre des Beamten.

Elsafs-Lothringen. Die definitiv angestellten Lehrer und Lehrerinnen erhalten eine lebenslängliche Pension, wenn sie nach einer Dienstzeit von mindestens zehn Jahren infolge eines körperlichen Gebrechens oder wegen Schwäche ihrer körperlichen und geistigen Kräfte zu der Erfüllung ihrer Amtspflichten dauernd unfähig sind. Ist die Dienstunfähigkeit die Folge einer Krankheit, Verwundung oder sonstigen Beschädigung, welche der Beamte bei Ausübung des Dienstes oder aus Veranlassung desselben ohne eigene Verschuldung sich zugezogen hat, so tritt die Pensionsberechtigung auch bei kürzerer als zehnjähriger Dienstzeit ein. — Mit Vollendung des 65. Lebensjahres kann die Pensionierung ohne eingetretene Dienstunfähigkeit eintreten bezw. beantragt werden. — Die Pension beträgt, wenn die Versetzung in den Ruhestand nach vollendetem zehnten, jedoch vor vollendetem elften Dienstjahre eintritt, $^{15}/_{60}$ des Gehaltes und steigt von da ab mit jedem weiteren Dienstjahre um $^{1}/_{60}$ bis auf $^{45}/_{60}$, die höchste zulässige Pension. — Die Dienstzeit, welche vor Beginn des 21. Lebensjahres fällt, bleibt aufser Berechnung. — Der Berechnung der Pension wird das zuletzt von der Lehrperson bezogene Gehalt nach Mafsgabe des Gesetzes vom 3. April 1904 zu Grunde gelegt. Auch die über das gesetzliche Mindestgehalt hinausgehenden Gemeindezulagen sind anzurechnen. Die freie Dienstwohnung oder die anstatt derselben gewährte Mietsentschädigung ist mit 200 M, bei den Lehrerinnen mit 120 M, in Anrechnung zu bringen. Sonstige Dienstbezüge kommen bei Festsetzung der Pension nicht in Betracht. (Ges. vom 6. Juni 1900.)

4. Pensionsverhältnisse der Vokssschullehrer im Auslande. a) Österreich. Vor dem vollendeten 10. Dienstjahr erhalten dienstuntauglich gewordene Lehrer für eine Dienstzeit bis zu 5 Jahren den $1^1/_2$fachen Betrag der Jahresbezüge, für 5—10 Dienstjahre den 2fachen Jahresbezug als einmalige Abfindung. (So in N.-Österreich. Übrigens nicht in allen Kronländern gleich.) Mit dem Beginn des 11. Dienstjahres tritt Pensionsberechtigung ein. Die Pension beginnt mit 40% des Gehaltes und steigt bis zum vollendeten 40. Dienstjahre jährlich um 2% bis auf den vollen Betrag des Einkommens.

b) Ungarn. Die volle Pensionsberechtigung tritt nach vollendetem 65. Lebens- und 40. Dienstjahre ein. Die Elementarlehrer erhalten in diesem Falle 300, die Lehrer an höheren Volks- und Bürgerschulen 400 fl. Pension.

c) Schweiz. In den letzten Jahren haben eine Reihe von Kantonen die Besoldungs- und Pensionsverhältnisse der Lehrer im Sinne einer Erhöhung revidiert. Dies wurde insbesondere dadurch ermöglicht, dafs der Bund (die schweizerische Eidgenossenschaft) den Kantonen für ihre Ausgaben für den öffentlichen Primarunterricht jährliche Subventionen im Betrage von 60 Cts. auf den Kopf der Bevölkerung, für einzelne Bergkantone von 80 Cts., zuwendet. Als Beispiel für die Ansätze der Pensionen führen wir den Kanton Zürich an, für welchen durch die Verordnung betreffend Leistungen des Staates (vom 31. Juli 1906) bestimmt ist, dafs die Pensionen sich innerhalb nachfolgender Grenzen bewegen:

	a) Primarlehrer Fr.	b) Sekundarlehrer Fr.
30—35 Dienstj.	950—1100	1250—1300
36—40 „	1100—1200	1300—1400
41—50 „	1200—1400	1500—1600

Zu diesen Beträgen kommen die Leistungen der Gemeinden, so dafs wenigstens in den Städten und gröfseren Orten die Pensionen sich auf ca. 2500—2800 Fr. belaufen dürften. Zu Leistungen an die Pensionskassen werden die Lehrer nicht herangezogen.

Für Basel-Stadt bestimmt § 102 des Schulgesetzes: Wird ein Lehrer nach Vollendung von zehn Dienstjahren entlassen, so hat er Anspruch auf eine jährliche Pension auf Lebenszeit; die Pension beträgt 2% der bisherigen Jahresbesoldung einschliefslich der Alterszulage für jedes vollendete Dienstjahr seit der Anstellung durch den Erziehungsrat; sie soll den jährlichen Betrag von 4500 Fr. nicht übersteigen. Der Regierungsrat wird ermächtigt, in Fällen, wo die Festhaltung der gesetzlichen Normen

für die Berechnung einer Pension einen offenbar ungenügenden Betrag ergeben sollte, über dieselben innerhalb der Grenzen dieses Gesetzes hinauszugehen. Fällt der Grund der Entlassung aus dem Schuldienst weg, so ist der Erziehungsrat befugt, pensionierte Lehrer in die frühere Stellung wieder einzusetzen und die Pensionierung aufzuheben; desgleichen kann der Regierungsrat auf Antrag des Erziehungsrates die Pensionierung einschränken oder aufheben, wenn der Pensionsberechtigte in einer anderen Stellung ein seiner Besoldung im Schuldienste entsprechendes Einkommen findet.

d) Dänemark. Fest angestellte Lehrer und Lehrerinnen sind nach 10jähriger Dienstzeit, vom zurückgelegten 30. Lebensjahre an gerechnet, pensionsberechtigt. Die Pension steigt bis zu $^2/_3$ des Gehaltes, das der Lehrer in den letzten 5 Dienstjahren bezogen hat.

e) Norwegen. Über die Pensionierung ist in jedem Falle vom Storthing zu beschliefsen.

f) Schweden. Die Pensionsberechtigung beginnt mit dem vollendeten 10. Dienstjahre. Das volle Ruhegehalt, das 75 % des Einkommens beträgt, aber 1000 Kronen nicht übersteigen darf, wird mit 55 Lebens- und 30 Dienstjahren erreicht. Tritt vor diesem Zeitpunkte die Pensionierung ein, so wird die Pension für jedes noch fehlende Jahr um 1 % gekürzt.

g) Niederlande. Nach dem Gesetz von 1857 bekommen die Lehrer und Lehrerinnen Pensionen bei Dienstunfähigkeit nach wenigstens 10 Dienstjahren oder dem Dienstaustritt mit 65 Lebensjahren. Die Pension beträgt für jedes Dienstjahr $^1/_{60}$ des Gehaltes (Wohnungsentschädigung einbegriffen); das Maximum ist jedoch $^2/_3$. Neu ist, dafs nach dem Gesetz von 1905 auch alle Lehrer von nichtöffentlichen Schulen (ca. 7000) in das Pensionsgesetz aufgenommen sind, insofern sie vor dem 1. Januar 1906 das Gegenteil nicht ausdrücklich bekundet hatten. Die nichtöffentlichen Lehrer beziehen die gleichen Pensionen wie die öffentlichen und bezahlen die gleichen Beiträge, nämlich jährlich 2 % vom Gehalt. (Die nichtöffentlichen Lehrer, die bereits 1906 im Dienst waren, müssen eine Summe nachzahlen, falls sie in die Pensionskasse aufgenommen werden wollen.) Die Lehrerwitwen und -Waisen waren vor 1905 gänzlich sich selbst überlassen. Durch das Gesetz von 1905 sind sie auch in eine Witwenpensionskasse aufgenommen, und zwar die Lehrer von öffentlichen wie von nichtöffentlichen Schulen, von den Lehrerinnen nur die Waisen, insofern die Lehrerinnen nicht mit einem Lehrer oder einem bürgerlichen Beamten verheiratet waren. Für diese Witwen- und Waisenpension zahlen die Lehrer noch jährlich 5 % vom Gehalt an die Kasse.

Die Pensionsbezüge betragen a) für die Witwen $^{23}/_{80}$ vom Gehalt des verstorbenen Gatten, b) für jede Halbweise $^{23}/_{400}$, c) für jede Ganzweise $^{23}/_{240}$ bis zum Maximum von $^{23}/_{80}$, also nochmal soviel als die Witwenpension.

Das Maximum der Witwenpension beträgt 690 Gulden, d. h., hat der verstorbene Gatte mehr als 2400 Gulden Gehalt gehabt, so wird für das Mehr keine Pension gezahlt. Dieses Gesetz ist am 1. Januar 1906 in Kraft getreten. In Amsterdam waren vorher die Lehrerwitwen und -Waisen in die Pensionskasse für städtische Beamte aufgenommen. Jetzt sind alle Lehrer in die Staatskasse gekommen.

Die Pensionsverhältnisse der Lehrer an Mittelschulen sind die gleichen wie früher. Die Lehrer der höheren Schulen (Mittelschulen — Gymnasien — Universitäten), die vom Staate oder einer Gemeinde unterhalten werden, gehören alle in die Pensionskasse für bürgerliche Beamte, d. h. für Staatsbeamte. Für diese (ausgenommen die allerhöchsten Staatsbeamten, wie Minister) beträgt die Pension $^1/_{60}$ für jedes Dienstjahr, von dem Durchschnitt des Gehaltes der letzen 60 Monate. Die Pensionsberechtigung beginnt nach 10 Dienstjahren (bei Dienstunfähigkeit) und nach dem 65. Lebensjahre. Das Maximum der Pension beträgt $^2/_3$ des Gehaltes, aber niemals mehr als 3000 Gulden. Der (einmalige) Beitrag in die Kasse beträgt das halbe Gehalt, zahlbar in 4 jährlichen Raten.

h) Belgien. Anspruch auf lebenslängliche Pension haben Lehrer, welche 60 Jahre alt sind und mindestens 30 Jahre amtiert haben, ferner solche Lehrer, die nach 12 Dienstjahren ohne eigenes Verschulden dienstunfähig geworden sind.

Lehrer, die nach diesen Bestimmungen kein Anrecht auf Pension haben, erhalten aus den Pensionskassen Unterstützungen. Für die städtischen Lehrer besteht eine Zentralkasse, für die Landlehrer in den Hauptstädten besondere Kassen, aus denen auch die Witwen- und Waisenpensionen gezahlt werden. Den Lehrern werden zu Gunsten dieser Kassen jährlich 3 % der Einkünfte und aufserdem von jeder Zulage 1—3 Zwölftel abgezogen. Daneben erhalten die Kassen Provinzialbeiträge, Staatszuschüsse und besondere Zuwendungen.

i) Frankreich. Nach dem Gesetz vom 17. August 1876 wird das Recht auf die Pension vom 55. Lebensjahre und nach 25 Dienstjahren erworben, wenn der Lehrer nicht vorher wegen Invalidität aufser stande ist, sein Amt weiter zu führen. Die Jahre vom 20. Lebensjahre an, welche der Lehrer in der Normalschule nach Erlangung des Lehrerzeugnisses verbracht hat, werden als Dienstjahre gerechnet. Dagegen kommen die Dienstjahre im Privatunterricht niemals in Anrechnung. Nach 25 Dienstjahren ist die Pension gleich der Hälfte des mittleren Gehaltes — das Mittelgehalt ist das Durchschnittsgehalt der 6 Jahre, in denen er den Höchstbetrag erreichte —, vermehrt um $^1/_{50}$ des Gehaltes für jedes fernere Dienstjahr. Es darf aber in keinem Falle die Pension $^3/_4$ des Mittelgehaltes übersteigen. Andrerseits soll die Pension für einen Lehrer nicht unter 600 und für eine Lehrerin nicht unter 500 Fr. betragen. Dieses Minimum gilt nicht für Pensionierungen infolge Invalidität.

k) Italien. Durch Gesetz vom Jahre 1878 ist eine Pensionskasse für Lehrer an öffentlichen Elementarschulen gebildet worden, die aber nur Lehrer bis zum 55. Lebensjahre berücksichtigt. Die übrigen sind auf gegenseitige Unterstützung angewiesen. Es haben sich zu diesem Zwecke private Gesellschaften gebildet.

l) England. Pensionsberechtigt sind die Lehrer, die das 65. Lebensjahr vollendet haben, ferner solche, die ohne eigenes Verschulden dienstunfähig geworden sind, wenn sie mindestens 10 Jahre und nicht weniger als die Hälfte ihrer gesamten Dienstzeit vom Staate beschäftigt wurden. Für die Ruhegehälter bestehen Kassen, zu denen jeder Lehrer jährlich 60 M und jede Lehrerin 40 M zu zahlen hat. Die Höhe der Ruhegehälter wird nach den Beiträgen berechnet, die der Betreffende geleistet hat, während er vom Staate beschäftigt wurde. Sie steigen bis zu einer Höchstpension von 2393,25 M für Lehrer und 1531,75 M für Lehrerinnen. Aufserdem zahlt der Staat unabhängig von diesen Pensionen den Lehrern und Lehrerinnen, die mit dem vollendeten 65. Lebensjahre das Schulamt verlassen und mindestens die Hälfte ihrer Dienstzeit sich im Staatsdienste befunden haben, für jedes dieser Dienstjahre ein Ruhegehalt von 10 M. Die Invaliditätsrente beträgt für Lehrer für die ersten im Staatsdienste zugebrachten 10 Jahre 400 M, für jedes weitere Jahr 20 M mehr, für Lehrerinnen 300 bezw. 13,32 M.

5. Pensionsverhältnis der Lehrer an den höheren Schulen Deutschlands. a) Preufsen. Eine allgemeine Regelung der Pensionsverhältnisse der Lehrer an den höheren Lehranstalten erfolgte im Jahre 1846. Die Aufbringung der Pensionen geschah zum Teil durch Beiträge der Beteiligten. Die Lehrer hatten das erste Monatsgehalt nach definitiver Anstellung, bei Erhöhungen ein Zwölftel, also einen Monatsbetrag der Steigung und dann als fortlaufenden Beitrag jährlich 1 bis $1^1/_2$ % des Gehaltes zu zahlen. Diese Leistungen sind durch das jetzt geltende Pensionsgesetz vom 27. März 1872, das unterm 31. März 1882 und 30. April 1884 einige Änderungen erfahren hat, beseitigt worden. Der gegenwärtige Rechtszustand ist in allen wesentlichen Punkten derselbe, wie nach den Gesetzen vom 6. Juli 1885 und 23. Juli 1893 für die Volksschullehrer. (Vergl. S. 618 f.) Die Pensionsquoten sind vom 1. April 1907 ab durch das noch nicht verabschiedete Gesetz betreffend die Pensionierung der Staatsbeamten ebenfalls so geändert wie bei den Volksschullehrern. Eingeschlossen in das Gesetz sind alle Lehrer und Beamten an Gymnasien, Progymnasien, Realschulen, Schullehrer-Seminarien, Taubstummen- und Blindenanstalten, Kunst- und höheren Bürgerschulen, also auch die technischen und Vorschullehrer, ausgeschlossen die Lehrer an den Universitäten. Zu bemerken ist, dafs auf die Lehrer an städtischen (d. h. nichtstaatlichen) Schulen diese Bestimmungen vollinhaltlich Anwendung finden.

b) Bayern. Die Pensionsbezüge betragen nach zurückgelegtem dreijährigen Provisorium im ersten Dienstjahrzehnt $^7/_{10}$, im 2. $^8/_{10}$ und im 3. $^9/_{10}$ des fixen Gehaltes, nach vollendetem 70. Lebensjahre, welches ebenso wie die Vollendung des 40. Dienstjahres das Recht auf Pensionierung verleiht, das ganze Gehalt. Seit dem Jahre 1894 haben auch die Assistenten nach dem Regulativ für die nichtpragmatischen Beamten eine formelle Pensionsberechtigung.

c) Württemberg. Die Pensionsbezüge betragen bei angetretenem 10. Dienstjahre 40 % des Gehaltes, einschliefslich der Dienstalterszulagen, aber ausschliefslich des Wohnungsgeldzuschusses. Bis zum 40. Dienstjahre steigt die Pension jedes Jahr um $1^3/_4$ %, also bis auf $92^1/_2$ %, aus einem Gehalte bis zu 2400 M oder um $1^1/_2$ %, also nur auf 85%, aus einem Gehalte von mehr als 2400 M und kann 6000 M nicht übersteigen. Anspruch auf lebenslängliche Pension aus der Staatskasse hat ein nach vollendetem 9. Dienstjahre dienstunfähig werdender Lehrer. Tritt vor dieser Zeit Dienstunfähigkeit ein, so wird ein Gnadengehalt gewährt. Die Regierung kann, auch ohne Zustimmung des Lehrers, dessen Pensionierung verfügen, wenn er das 65. Lebensjahr zurückgelegt hat und durch sein Alter in seiner Tätigkeit gehemmt ist, oder wenn er wegen körperlichen Gebrechens oder Schwäche seiner körperlichen oder geistigen Kräfte dienstunfähig geworden ist, oder endlich durch Krankheit länger als ein Jahr seinem Dienste fern bleiben mufste. Dagegen hat der Lehrer kein Recht auf bleibende Versetzung in den Ruhestand. Als Beiträge für die Pensions- und Witwenkasse werden erhoben: bei der ersten festen Anstellung 25 % des Gehaltes und 2 % Anstellungsgebühren, bei jeder Gehaltssteigerung 25 % dieser Erhöhung und aufserdem jährlich 2 % des jeweiligen Gehaltes.

d) Sachsen. Durch Gesetz vom 26. Mai 1868 wurde eine allgemeine Lehrerpensionskasse aus Beiträgen der Lehrer und Staatszuschüssen begründet. Das Gesetz vom 9. April 1872 gewährte Pensionsberechtigung vom vollendeten 10. Dienstjahre an und die volle Pension in Höhe von 80 % des zuletzt bezogenen Gehaltes nach 45 Dienstjahren. Durch das Gesetz vom 25. März 1892 sind einige Verbesserungen herbeigeführt worden. Zwar ist die Anfangspension von 33 % auf 30 % herabgesetzt, aber die volle Pension (80 %) wird schon nach 40 Dienstjahren erreicht. Die Dienstzeit wird vom vollendeten 25. Lebensjahre ab berechnet, ohne Rücksicht darauf, ob die in diesem Alter bekleidete Stelle eine ständige oder eine Hilfslehrerstelle war. Nach 40 Dienstjahren bezw. nach Ablauf des 65. Lebensjahres kann der Lehrer seine Pensionierung beantragen, kann aber auch gegen seinen Willen pensioniert werden. Die Beiträge der Lehrer zu den Pensionskassen wurden 1890 aufgehoben.

e) Baden. Die Pensionsbezüge betragen mit zehn Dienstjahren 30 % des Einkommens und steigern sich in jedem Jahr um $1^1/_2$ % bis zum Höchstbetrage von 75 %, der also mit 40 Dienstjahren erreicht wird. Die Pensionierung kann wie bei allen Beamten nach dem 65. Lebensjahre eintreten, früher bei Dienstunfähigkeit. Vor vollendetem 10. Dienstjahre hat der Lehrer keinen Anspruch auf Pension.

f) Hessen. Der Anspruch auf Pension beginnt nach dem vollendeten 5. Dienstjahre mit 40 % des Gehaltes. Die Pensionsbezüge steigern sich vom 6. bis 10. Dienstjahre jährlich um 2 %, vom 11. bis 30. Dienstjahre jährlich um $1^1/_2$ %, vom 31. bis 40. jährlich um 1 % bis auf den Höchstsatz von 90 % des Gehaltes.

g) Mecklenburg. In beiden Mecklenburg besteht ein Pensionsgesetz nicht. In Schwerin werden aber nach feststehenden Verwaltungsgrundsätzen die Lehrer an den Grofsherzoglichen Schulen wie alle Beamte nach 20 Dienstjahren pensionsberechtigt. Die Pension beträgt in diesem Dienstalter 50 % und steigt bis zum 50. Dienstjahre jährlich um 1 bis $1^1/_2$ % bis auf 90 % des Gehaltes.

h) Kleinstaaten. Von Einzelangaben über die kleineren Staaten mufs hier abgesehen werden. Eine Übersicht über die Pensionsverhältnisse der höheren Lehrer in sämtlichen deutschen Staaten gibt die folgende, dem statistischen Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands für 1904/05 (Leipzig, B. G. Teubner) entnommene Tabelle.

Übersicht über die Pensionsverhältnisse der Lehrer an höheren Schulen Deutschlands

	Mindestbetrag		Betrag der Pension in Prozenten des Gehalts nach vollendetem			Höchstbetrag		Höhe des jährlichen Beitrages
	beginnt nach vollendetem	Betrag desselben	10. Dienstjahre	25. Dienstjahre	40. Dienstjahre	wird erreicht nach	Höhe desselben	
	Jahre	%	%	%	%	Jahre	%	
Preuſsen	10	$33^1/_3$	$33^1/_3$	$58^1/_3$	75	40	75	Kein
Bayern	4	70	70	80	90	—	100	„
Sachsen	10	30	30	51	80	40	80	„
Württemberg	10	40	siehe den Text					
Baden	10	30	30	52,5	75	40	75	„
Hessen	5	40	50	72,5	90	50	100	„
Mecklenburg-Schwerin	20	50	—	55	75	50	90	„
Sachsen-Weimar	0	40	40	62,5	80	36	80	„
Oldenburg	0	50	50	65	80	50	90	„
Braunschweig	3	$33^1/_3$	40,8	$63^1/_3$	85,8	50	100	„
Sachsen-Meiningen	0	45	45	60	75	40	75	„
Sachsen-Altenburg	0	25	30	50	80	40	80	3%
Sachsen-Coburg-Gotha	0	40	40	62,5	85	50	100	Kein
Anhalt	0	$33^1/_3$	40,8	$63^1/_3$	85,8	49	100	„
Schwarzburg-Rudolstadt	0	40	40	62,5	80	36	80	2%
Schwarzb.-Sondershausen	0	40	40	62,5	80	37	80	Kein
Waldeck	0	$33^1/_3$	50	$66^2/_3$	—	25	$66^2/_3$	„
Reuſs ä. L.	0	40	40	62,5	80	37	80	„
Reuſs j. L.	0	40	40	62,5	80	37	80	„
Schaumburg-Lippe	10	30	30	45	70	45	80	„
Lippe-Detmold	0	40	40	62,5	80	37	80	„
Lübeck	10	$33^1/_3$	$33^1/_3$	$58^1/_3$	75	35	75	„
Bremen	10	40	40	70	80	30	80	„
Hamburg	0	40	40	62,5	85	50	100	„
Elsaſs-Lothringen	10	25	25	50	75	40	75	„

6. Pensionsverhältnisse der Lehrer an höheren Schulen. a) Österreich. Die Pensionsberechtigung beginnt nach 10 Dienstjahren. Die Pension beträgt nach diesen 10 Dienstjahren 40% und erhöht sich für jedes weitere Jahr um 2%. Sie darf nicht unter 800 Kr. betragen. Bei unverschuldeter Ausscheidung aus dem Dienste: für eine Dienstzeit bis zu 5 Jahren eine Abfertigung im Betrage des Jahresgehaltes, für 5—10 jährigen Dienst doppeltes Jahresgehalt. Den Lehrern werden je 3 Dienstjahre für 4 gezählt, wodurch der Anspruch auf das volle Gehalt als Pension bereits mit 30 Dienstjahren erlangt wird (bei den übrigen Staatsbeamten erst nach 40 Dienstjahren). Nach zurückgelegtem 65. Lebensjahre können die Lehrer an den höheren Schulen mit dem ganzen zuletzt bezogenen Gehalte und etwaigen Personalzulagen in den Ruhestand versetzt werden, nach zurückgelegtem 70. Lebensjahre muſs dies von Amts wegen geschehen.

b) Ungarn. Die Lehrer an den staatlichen höheren Lehranstalten sind nach 10 Dienstjahren mit 40% des Gehaltes pensionsberechtigt. Die Pension steigert sich von diesem Zeitpunkte ab um 3% jährlich, so daſs nach 30 Dienstjahren das volle Gehalt, aber ohne Wohnungsgeld, als Pension gezahlt wird. Jeder Lehrer hat aber von der 300 Gulden übersteigenden Summe seines Jahresgehaltes ein Drittel ein für allemal einzuzahlen, auſserdem bei jeder Gehaltssteigerung ebenfalls ein Drittel derselben. Im Jahre 1894 haben die Lehrer an den nichtstaatlichen Anstalten dieselben Pensionsberechtigungen erhalten.

c) Schweiz. Siehe den Abschnitt über die Pensionen der Volksschullehrer im Auslande.

d) Andere Staaten. In Dänemark wird die Pension nach dem allgemeinen Pensionsgesetze für Beamte jedesmal vom Ministerium festgesetzt. Sie kann schon nach 2 Jahren mit $^1/_{10}$ des Gehaltes bewilligt werden und erreicht mit dem 70.

Lebensjahr das Maximum von $^2/_3$ des Gehaltes. In Norwegen sind die Pensionen nicht gesetzlich normiert, sondern werden vom Storthing für jeden Fall besonders bewilligt. In Schweden ist ein Lehrer pensionsberechtigt, wenn er 70 Jahre alt ist und wenigstens 30 Jahre sein Amt verwaltet hat oder wenn er im Alter von 65 Jahren 40 Dienstjahre zählt und ein Arzt bezeugt, dafs seine Pensionierung aus Gesundheitsrücksichten notwendig ist. Die Pension beträgt für Lektoren (Lehrer an den Oberklassen) 3600 Kronen, für den Adjunkten (Lehrer an den unteren Klassen) oder Kollegen (Lehrer an niederen Schulen) 3000 Kronen. Wird ein ordentlicher Lehrer vor dem 65. Lebensjahre dienstunfähig, so mufs er bis zum pensionsfähigen Alter von seinem Gehalte, in dessen Genufs er bleibt, einen Stellvertreter besolden. Über die Niederlande siehe Pensionen der Volksschullehrer im Auslande. In Belgien wird bei Berechnung der Pension das Durchschnittseinkommen der letzten 5 Dienstjahre zu Grunde gelegt und für jedes Dienstjahr $^1/_{55}$ dieses Betrages als Pension gewährt. Die Pension darf aber über $^2/_3$ des Einkommens nicht hinausgehen und nicht mehr als 5000 Fr. betragen. Auf Antrag erfolgt die Pensionierung mit 30 Dienstjahren bei einem Alter von 55 Jahren, für die vor vollendetem 10. Dienstjahre invalid gewordenen Lehrer ist in ähnlicher Weise wie in Preufsen gesorgt. Die Lehrer an den französischen Lyceen erwerben mit 30 Dienstjahren, aber erst mit dem vollendeten 60. Lebensjahre das Recht, in den Ruhestand zu treten. Die Pension beträgt $^2/_3$ des Durchschnittsgehalts der letzten 5 Jahre. Bei der ersten Gehaltszahlung und bei jeder Gehaltserhöhung wird $^1/_{12}$ zu Gunsten der Pensionskasse in Abzug gebracht. Aufserdem werden währ der ganzen Dienstzeit 10% des Gehaltes abgezogen. In Spanien erhalten die ordentlichen Lehrer nach 20 jähriger Dienstzeit $^2/_5$, nach 25 jähriger $^3/_5$ und nach 35 jähriger $^4/_5$ der höchsten Besoldung, die sie 2 Jahre lang bezogen haben. In Portugal wird bei eintretender Dienstunfähigkeit nach 10 Jahren $^1/_3$ und nach 20 Jahren $^2/_3$ des Gehalts als Pension gewährt. Nach 25 jähriger Dienstzeit kann auf Antrag Pensionierung mit vollem Gehalte erfolgen. Verbleibt der Lehrer im Amte, so erhöht sich sein Gehalt um ein Drittel. Nach weiteren 10 Dienstjahren erfolgt die Pensionierung auf Antrag mit diesem erhöhten Einkommen. In Italien können die Lehrer mit $^1/_2$ bis $^3/_4$ des Gehalts, je nach den Dienstjahren, aus Gesundheitsrücksichten für längere Zeit aufser Dienst gestellt werden. Die griechischen Lehrer werden nach 19 Jahren 7 Monaten mit $^2/_5$ des Gehalts pensionsberechtigt. Von da ab erhöht sich die Pension alljährlich um $^1/_{50}$. Den Lehrern werden monatlich $7\,^1/_2$% des Gehaltes für die Pension abgezogen. In Rufsland sind die Pensionen der höheren Lehrer nicht überall gleich. Nach 25 jähriger Dienstzeit beziehen in den Provinzen zumeist: der Direktor 800, der Inspektor 700, die Lehrer 600, Lehrer der deutschen und französischen Sprache 550 Rubel Pension. In Petersburg, Moskau, Riga, Reval, Warschau, Kiew, Charkow und im Kaukasus sind die Pensionen höher; in den vier zuerst genannten Städten erhalten: der Direktor 1200, der Inspektor 900, der Lehrer 750 Rubel. Wer nach 25 Jahren noch im Dienste gelassen wird, bezieht Pension und Gehalt, und die Pension steigt mit jedem Jahrfünft noch um ein Fünftel.

Literatur: Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preufsen. Vom Jahre 1817—1868. Aktenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1869. — Das Volksschulwesen im preufsischen Staate in systematischer Zusammenstellung der bezüglichen Gesetze und Verordnungen. Von Dr. K. Schneider u. E. von Bremen. 3 Bände. Ebenda 1888. — Die preufsische Volksschule. Gesetze und Verordnungen, zusammengestellt und erläutert von E. v. Bremen. Stuttgart u. Berlin 1905. — Preufsisches Archiv. Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiete unter Berücksichtigung der mittleren Schulen und der Fortbildungsschulen. Herausgegeben von Kurt v. Rohrscheidt. Berlin. — Preufsische Statistik (Amtliches Quellenwerk). Vom Königl. stat. Bureau in Berlin. Heft 101, 120, 151 u. 176: Das gesamte Volksschulwesen im preufsischen Staate im Jahre 1886 bezw. 1891, 1896 u. 1901. Im Auftrage des Ministers der geistlichen usw. Angelegenheiten bearbeitet. Mit einleitenden Denkschriften von Dr. K. Schneider u. Dr. A. Petersilie. Berlin 1889. 1893, 1898 u. 1903. — Geschichte des preufs. Unterrichtsgesetzes. Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Von L. Clausnitzer. 2. Aufl. Ebenda 1892. — Geschichte des Deutschen Volksschullehrerstandes. Von

Konr. Fischer. 2 Bände. Hannover 1891. — Die neueren Gesetze auf dem Gebiete des preufsischen Volksschulwesens. Zusammengestellt und erläutert von Pogge. Berlin 1893. — Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Herausgegeben von Dr. A. Baumeister. 1. Band, 2. Abteilung: Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. München 1897. — Hand- und Lehrbuch der Staatswissenschaften. Herausgegeben von Kuno Frankenstein: Das öffentliche Unterrichtswesen im deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. Von Dr. A. Petersilie. Leipzig 1897. — Schweizerische Schulstatistik 1894/95. Von Dr. A. Huber. Band VIII: Die Schulgesetzgebung der schweizerischen Kantone. Zürich 1897. — Die Schulen und der organische Bau der Volksschulen in Frankreich mit besonderer Berücksichtigung der neuesten Reformen von Dr. Oscar Mey. Berlin 1893. — Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen u. heilpädagogischen Anstalten Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. 25. Jahrg. 1904/05.

Berlin. J. Tews.

Perioden der Kindheit

s. Alterstypen

Periodisches Irresein

1. Definition. Als periodisches Irresein bezeichnet man eine Geisteskrankheit, bei welcher Krankheitsanfälle und normale Intervalle mehr oder weniger regelmäfsig abwechseln. Der einzelne Krankheitsanfall wird oft von Magenstörungen eingeleitet. Seine Dauer schwankt meist zwischen einigen Tagen und mehreren Monaten. Das Intervall ist zuweilen etwa ebenso lang wie der Krankheitsanfall, selten kürzer, häufig länger. Die einzelnen Krankheitsanfälle zeigen bei ein und demselben Kind meist eine geradezu photographische Ähnlichkeit.

Man unterscheidet 4 Hauptformen des periodischen Irreseins.

a) Die periodische Manie.

b) Die periodische Melancholie.

c) Die periodische hallucinatorische Paranoia.

d) Das cirkuläre Irresein.

Die Symptome der 3 ersten Formen entsprechen ganz denjenigen der gleichnamigen Psychosen; ich verweise daher auf die Artikel Manie, Melancholie und Paranoia.

Heilung tritt nur in etwa einem Fünftel aller Fälle ein.

2. Vorkommen im Kindesalter. Vor der Pubertät ist das periodische Irresein sehr selten. Die Pubertätszeit hingegen ist geradezu die Prädilektionszeit für den Ausbruch der Krankheit. Bei Mädchen schliefst sich der erste Anfall häufig an die erste Menstruation an. Die weiteren Anfälle treten in diesem Fall unmittelbar vor oder während der weiteren Menstruationen auf. Dies sog. periodische menstruale Irresein ergibt bei sorgfältiger Behandlung einen etwas gröfseren Prozentsatz von Heilungen als die übrigen Formen des periodischen Irreseins. Meist handelt es sich um erblich belastete Kinder. Auch infantile Herderkrankungen des Gehirns sind nicht ohne Bedeutung. Andere Krankheitsursachen fehlen oft vollständig.

3. Erkennung und Behandlung. Die Erkennung findet nach denselben Regeln statt wie diejenige der nicht-periodischen Manie, Melancholie und Paranoia. Hat ein Kind eine dieser 3 Psychosen glücklich überstanden, so wird man natürlich speziell darauf achten, ob ein Anfall wiederkehrt oder nicht. Praktisch kann ich hier nur den Rat geben: zeigt sich bei einem Kinde, welches bereits einmal eine Manie, Melancholie oder Paranoia überstanden hat, eine Magenverstimmung und eine leichte Verschiebung der Stimmungslage, so ist sofort ein sachverständiger Arzt zuzuziehen. Erfahrungsgemäfs wird nämlich der neue Anfall (s. o.) meist von Magenstörungen eingeleitet, und dieses kurze Vorstadium bietet für die Behandlung weitaus die beste Aussicht. Die Behandlung ist ganz dem Arzt zu überlassen.

4. Cirkuläres Irresein. Eine besondere Varietät des periodischen Irreseins ist das cirkuläre Irresein. Letzteres ist dadurch charakterisiert, dafs melancholische und maniakalische Anfälle abwechseln. Oft schiebt sich nach 2 Anfällen (einem melancholischen und einem maniakalischen) ein symptomfreies Intervall ein. Meist geht die melancholische Phase der maniakalischen voran. Das gewöhnliche cirkuläre Irresein zeigt also folgenden schematischen Verlauf:

Melancholie, Manie, Intervall, Melancholie, Manie, Intervall u. s. f. Die einzelne Phase dauert meist einige Monate. Doch habe ich z. B. einen Gymnasiasten behandelt, bei welchem sie kaum 2 Wochen dauerte. Meist liegt erbliche Belastung vor. Selten spielt ein Kopftrauma eine aetiologische Rolle. Der Ausbruch erfolgt meist in der Pubertät. Heilungen sind selten. Die Erkennung macht keine Schwierigkeit. Nur habe ich gefunden, dafs Eltern und Lehrer oft nur die melancholische Phase als krankhaft auffassen und die maniakalische Phase, welche das Bild einer sog. maniakalischen Exaltation (siehe unter Manie) darbietet, als normal betrachten. Sie verwechseln also das cirkuläre Irresein mit einer periodischen Melancholie. Leider wird die Krankheit nicht ernst genug genommen und ein sachverständiger Arzt erst konsultiert, wenn der Zirkel bereits jahrelang bestanden hat. Die Angehörigen lassen sich meist dadurch täuschen, dafs in den ersten Jahren die Symptome sowohl der melancholischen wie der maniakalischen Phase relativ leicht sind. Da Heilung nur bei frühem Eintritt sachverständiger Behandlung zu hoffen ist und bei Vernachlässigung der Krankheit unheilbar sich durch das ganze Leben erstreckt und fast stets mindestens Berufsuntauglichkeit herbeiführt, so ist früheste Zuziehung eines Arztes unerläfslich.

Literatur: Hoche, Die leichten Formen des periodischen Irreseins. Halle 1897. — Ziehen, Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 1906. Heft 3.

Berlin. Th. Ziehen.

Persönlichkeit des Lehrers

1. Ihr Wesen und ihre Bedeutung. 2. Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. 3. Wie wird man eine tüchtige Lehrerpersönlichkeit?

1. Wesen und Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. Nach landläufiger Ansicht besteht die Hauptaufgabe des Lehrers darin, dafs er in gewisser Zeit ein bestimmtes Mafs des vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes dem Schüler sicher aneigne. Allein so notwendig und unerläfslich das auch ist — das höchste Ziel seines Wirkens sieht der tüchtige Lehrer darin nicht. Er möchte tiefer graben. Er möchte Macht gewinnen über die Köpfe und Herzen seiner Schüler, er möchte ihr geistiges Leben heben und veredeln, ihr sittliches Wollen kräftigen, ihre Gesinnung mit heiliger Scheu vor dem Göttlichen erfüllen — mit einem Worte: er möchte ewige, unvergängliche Werte im Zöglinge schaffen und so als Erzieher arbeiten für das Reich Gottes. Viel hilft ihm zur Erreichung dieses Ziels die einem jeden wertvollen Bildungsstoffe innewohnende werbende Kraft, mehr die Stärke einer geistvollen Methode, am meisten die Macht seiner eigenen Persönlichkeit. Denn der Lehrer erzieht mehr durch das, was er ist, als durch das, was er weifs und lehrt. Das ist eine Tatsache, die in der Theorie fast allgemein anerkannt, in der Praxis aber noch vielfach übersehen wird. Der Lehrer, der — nach Dörpfelds*) treffender Bemerkung — in rastlosem Fortschrittseifer unter stetigem Experimentieren die neueste Methode mit der allerneuesten vertauscht, aber unter allem Wechsel des äufseren Tuns nicht daran denkt, seine alte ehrbegierige, unsanftmütige, zur Selbstverleugnung ungeschickte Natur zu ändern, die Schulverwaltung, die das Schulwesen nicht besser und rascher heben zu können glaubt, als durch schneidige Durchführung zahlreicher, allgemein verbindlicher Lehrvorschriften — sie unterschätzen die Bedeutung einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit. Sie huldigen dem pädagogischen Rationalismus, der kein Organ hat für die unwägbaren, geheimnisvollen Kräfte der Erziehung. Auf der anderen Seite aber wird die Lehrerpersönlichkeit nicht selten gerade von denen herabgesetzt, die sich am lautesten auf sie berufen. Der wissensstolze Fachgelehrte, der alle pädagogische Theorie sich vom Leibe hält, um, wie er meint, mit der Kraft eines unbefangenen, ursprünglichen Charakters auf den Zögling wirken zu können, wie der Lehrer, der da glaubt, das Pathos eines überschwenglichen Gefühls und der Brustton der Überzeugung machten für sich schon den Pädagogen von Gottes Gnaden, sie wissen in ihrer pädagogischen Bedürfnislosigkeit nicht, was alles zu einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit gehört. Es lohnt sich daher wohl, ihr Wesen und ihre Bedeutung sich möglichst klar zu machen.

*) Gesammelte Schriften VI (Lehrerideale), S. 19.

Man wird geneigt sein, schon dem Äußeren des Lehrers eine gewisse Bedeutung für den erzieherischen Erfolg zuzusprechen und das mit um so größerem Rechte, je jünger der Zögling ist. Eine mächtige, kraftvolle Erscheinung heischt Achtung, und die Anmut einer schönen Gestalt verfehlt selten ihres gewinnenden Eindrucks bei der Jugend. Oft genügt der erste Blick in das schöne, heitere Gesicht einer Person, um das Kind mit Zuneigung gegen sie zu erfüllen, während es durch die unfreundlichen Züge eines anderen sich unwillkürlich abgestoßen fühlt. Der Klang einer wohltönenden, klaren Stimme schmeichelt sich bald ins Herz, das dem Tone einer rauhen, widerwärtigen Stimme nur ungern sich öffnet. Aber in all diesen äußern Zügen der Persönlichkeit des Lehrers spricht doch schon sein inneres Leben zum Kinde, und so sind es im Grunde zumeist geistige Vorzüge oder Mängel, die dessen Zuneigung oder Mißfallen wecken. In der kraftvollen Mannesgestalt ahnt es den überlegenen Willen, in der anmutigen Erscheinung die schöne Seele, in dem warmen Tone der Stimme wie in dem freundlichen Blicke des Auges erkennt es die Liebe eines selbstlosen Herzens. Wo diese geistigen Kräfte fehlen, wo also die äußere Gestalt mehr verspricht, als sie hält, da kann selbst ein Riese zum Kinderspott und ein Adonis zu einer dem Schüler sehr gleichgültigen »Lehrperson« werden. Mag es daher immerhin als das Ideal eines Lehrers gelten: eine schöne Seele in einem schönen, gesunden Körper — unumgänglich nötig für den Lehr- und Erziehungserfolg sind solche äußeren Vorzüge nicht. Nicht der Leib, sondern die Seele ist's, die im Reiche der Geister Siege erficht. Wer möchte einen Sokrates, einen Pestalozzi zu den anmutigen Erscheinungen rechnen — und doch welchen Zauber übte die Kraft und Schönheit ihres inneren Menschen auf ihre Schüler aus! Von Fröbel heißt es, daß er in seinem Äußeren entschieden häßlich gewesen sei. Und doch »war seine Macht über das Herz des Kindes unbegrenzt«. »Seine Stimme und sein Blick hatten etwas ungemein Gewinnendes. Mit wenig Worten konnte er den scheuesten Knaben, den er an sich zu ziehen wünschte, völlig gewinnen«, und die Kleinen insbesondere bewahrten ihm eine stürmische Anhänglichkeit.*) So wirkt also entscheidend auf des Kindes Zuneigung oder Abneigung weniger des Lehrers äußere Erscheinung, »wie sie von der Natur gegeben«, als seine ganze Persönlichkeit, »wie sie durch das in ihr waltende geistige Leben bestimmt ist«.

Wie der heilige Christophorus nur einem Könige dienen wollte, der stärker war als er, so beugt sich auch der Zögling am ehesten und liebsten jeder wahren, überlegenen Kraft, die ihm entgegentritt; sie gewinnt seine Achtung, seine Liebe, seinen Dienst. Zunächst imponiert ihm und sucht er am Lehrer die Kraft eines überlegenen Wissens und Denkens. Dieser muß ihm wie aus einem unerschöpflichen Schatze Bedeutsames in interessanter Form mitzuteilen, Geheimnisse des Wissens und Könnens zu enthüllen verstehen. Nichts Kläglicheres als ein Lehrer, der keine soliden Fachkenntnisse besitzt und hinsichtlich des Unterrichtsstoffes Tag für Tag von der Hand in den Mund lebt, der heut erst erwirbt, was er morgen zu lehren hat, oder wohl gar vor den Augen der Kinder mühsam dem Buche entnimmt, was er frei und lebendig aus dem Eigenen schöpfen und geben sollte. Nimmer wird er's dahin bringen, »mit aller Freudigkeit zu reden« und die Jugend für den Unterricht zu erwärmen; vielmehr werden bei ihr mit dem Zweifel an seinem Wissen gar leicht Gleichgültigkeit und Geringschätzung gegen ihn sich einstellen. Und darum fordert man vom Lehrer eine vielseitige, gediegene Bildung. Es genügt auch für den Volksschullehrer nicht mehr, daß er »das Unterrichtsmaterial der Elementarschule nach allen Beziehungen durchdringt und beherrscht«, wie dies die preußischen Regulative von 1854 anordneten. Nein, der Lehrer muß mehr wissen und können, als er zu lehren hat, und dies mit einer Gründlichkeit und Sicherheit, die sich keine Blöße gibt. Er muß den Unterrichtsstoff wissenschaftlich erfaßt haben und so beherrschen, daß er denkend über ihn mit Leichtigkeit zu verfügen und aus dem Vollen zu schöpfen vermag. Er muß mit geläutertem Geschmack das Wesentliche von dem Unwesentlichen

*) Ebers, Die Geschichte meines Lebens, S. 214—215.

zu unterscheiden wissen, damit er nicht pedantisch am Kleinlichen haftet, sondern im stande ist, aus seinem Lehrfache das Wertvolle, Interessante mit glücklicher Hand auszuwählen und in klarer, anschaulicher Weise darzustellen.

Und er muſs weiter zu dem, was er lehrt, in einem innerlichen Verhältnisse stehen: die Unterrichtsgegenstände müssen für ihn Wert und Bedeutung haben, also, daſs sie seine Seele mit Freude und Begeisterung füllen. An der liebevollen Vertiefung in sie, an der Wärme des innerlich Erlebten, dem starken Tone der eigenen Überzeugung muſs man erkennen, daſs ihre Darstellung ihm Herzenssache ist.*) Diese Anteilnahme des Gemüts an dem Lehrstoffe treibt geradezu zur Lehrbetätigung. Denn wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über. Und

»wer etwas recht versteht, von Grund aus, wird im Herzensgrund zeitlebens dafür gewonnen, übt und lehrt es froh.«

»Die am meisten geschaut haben von den glänzenden Urbildern der Wahrheit und Schönheit, die sind nach jenem schönen platonischen Mythos bestimmt zur Seelenleitung. Denn wie sie nicht ruhen und rasten können, bis sie selbst das Geschaute immer mehr und mehr sich angeeignet haben, so können sie auch nicht ruhen und rasten, als bis sie, was sie selbst ergriffen hat, auch anderen mitteilen.«**)

Freilich muſs sich zum Wissen auch die Fähigkeit gesellen, es dem Zögling in anziehender, seinem Verständnis angemessener Form zu übermitteln. Wer eine »schwere Zunge« hat oder zu hoch und abstrakt über die Köpfe der Schüler hinweg doziert, der wird auch bei gröſster Lehrbegeisterung wenig ausrichten, der kann ein vorzüglicher Gelehrter und dabei doch ein recht schwacher Lehrer sein. Zur gediegenen Allgemein- und Fachbildung, zur denkenden Beherrschung des Lehrstoffes muſs also eine gute Lehrgabe kommen.

Sie zeigt sich zunächst darin, daſs der Lehrer der Rede mächtig ist und seine Gedanken klar, leicht und anmutig auszusprechen vermag. Er ist weder wortkarg und unlustig zum Reden, noch ein Schwätzer, der die Worte unnütz häuft. Vielmehr wählt er sie mit Bedacht, so daſs sie für den Hörer Gewicht und Bedeutung haben. Er ist frei von störenden Angewohnheiten, wie z. B. dem regelmäſsigen und darum meist unpassenden Gebrauch von Flickwörtern, komischen Gesten, die so leicht einen Menschen der Lächerlichkeit preisgeben. Er weiſs anschaulich und spannend zu erzählen und lebhaft und mit Wärme zu schildern. In der Gewandtheit und Schönheit des Ausdrucks, in dem ruhigen Fluſs, der Sicherheit und Bestimmtheit seiner Rede verrät sich die Reife eines denkenden Kopfes wie die Energie eines in sich geschlossenen, mannhaften Charakters, in der sorgfältigen, wohlgegliederten, reinen und deutlichen Aussprache der Redeteile die Wachsamkeit eines ästhetisch gebildeten Geistes.

Der tüchtige Lehrer hat ferner eine gründliche Einsicht in die wichtigsten Gesetze des psychischen Geschehens, insbesondere einen scharfen Blick für die Eigenart der Kinderwelt, eine natürliche Gabe, ihre besonderen Interessen und Neigungen zu erkennen und zu würdigen. Er weiſs sich herabzulassen zu ihrer Denk- und Gefühlsweise und an ihre liebsten und lebendigsten Erfahrungen seinen Unterricht anzuschlieſsen. Taktvoll wählt er — entsprechend dem Interesse und der geistigen Reife seiner Zöglinge — den Lehrstoff aus, und in schlichter, anschaulicher Form, in kindlich-einfacher, volkstümlicher Sprache weiſs er ihn zu übermitteln. Weise gliedert er ihn und bietet den Schülern nur soviel des Neuen auf einmal, als sie sicher zu fassen vermögen. Er besitzt die seltene Kunst, auch schwierige und verwickelte Lehrgegenstände und Lehrsätze mit sieghafter Klarheit darzulegen, zu entwickeln und in unermüdlicher Geduld auch dem Schwachen zum Verständnis zu bringen. Er versteht es, hierbei in enger Fühlung mit den Gedanken seiner Schüler zu bleiben, sei es, daſs er die veranschaulichenden Beispiele ihrer Er-

*) Professor Delitzsch in Leipzig pflegte bei der Staatsprüfung für das höhere Schulamt es rühmend hervorzuheben, wenn einer in Religion »ein innerliches Verhältnis zur Sache« gezeigt. Wurde damit nicht sehr richtig die pädagogische Persönlichkeit des Kandidaten, seine besondere Begabung zu erziehlicher Einwirkung, sein innerer Erzieherberuf gekennzeichnet?

**) Frick, Schulreden, S. 17.

fahrung entnimmt, oder dafs er ihren Antworten, auch den halbrichtigen, möglichst gerecht zu werden und was sie aus ihrem Eigenen zum Lehrgespräch beisteuern, geschickt für die Lernarbeit zu verwenden sucht. Indem er aber so sich herabläfst zu der Bildungsstufe des Zöglings, sucht er zugleich ihn geistig zu sich empor zu heben. Er leitet ihn an, des Lehrstoffes sich soviel als möglich aus eigener Kraft zu bemächtigen. Er ist darum kein Freund jenes rastlosen und geistlosen Frage- und Antwortgeklappers, das so gern sich als ein Zeichen höchster didaktischer Kunst, doch mit Unrecht, ausgibt: denn zu viel und zu leicht fragen, heifst das Kind am Gängelband führen und seine geistige Kraft einschläfern, anstatt sie stählen. Mit wenigen, sorgfältig erwogenen Haupt- und Denkfragen nötigt er es vielmehr, in den Kern einer Sache einzudringen, ihn denkend zu erfassen und möglichst in freier, selbständiger Weise ihn darzulegen. Grundsätzlich teilt er ihm nichts mit, was es ohne unverhältnismäfsigen Zeit- und Kraftaufwand sich selbst erarbeiten kann, vor allem nicht solch allgemeine Lehrsätze und fertige Urteile, wie sie z. B. im literaturkundlichen Unterricht vielfach noch den Schülern und Schülerinnen gleichsam an den Kopf geworfen werden. Er sorgt dafür, dafs dem Zögling die Freude des Selbstfindens und Selbstschaffens innerhalb der ihm zugänglichen Wissensgebiete recht oft zu teil wird und erschliefst ihm so an dem zu bewältigenden Lehrstoffe reiche Quellen geistigen Glücks. Aber so eifrig er auch bemüht ist, des Zöglings Denken in scharfe logische Zucht, seine Sprache in strenge grammatische Schule zu nehmen, so verfällt er doch nicht jenem Pedantismus, der über Kleinigkeiten die Hauptsache vergifst und z. B. sprachliche Korrektheit peinlichst auf Kosten des kindlichen Denkens und naturwüchsiger Ausdrucksweise pflegt. Wohl hält er regelmäfsig auf saubere Zusammenfassung und tüchtige Einprägung und Übung der Unterrichtsergebnisse, damit der Zögling seine Sache allezeit sicher inne habe. Aber die idealen Momente des Bildungsstoffes ihm zum Bewufstsein zu bringen, an ihnen sein Urteil zu bilden, sein Gefühl zu veredeln, seinen Geschmack zu läutern — das dünkt ihm höherer Gewinn. Immer anregend und energisch vorwärts drängend, läfst seine frische Art sich zu geben keine Langeweile beim Kinde aufkommen, und so geht durch seinen Unterricht ein grofser, warmer, belebender Zug. Man merkt es ihm an, dafs er mit lebhaftem wissenschaftlichen Interesse die Fortschritte des Kindes im Lernprozesse verfolgt, dafs es ihm eine Lust ist, Leben zu spenden und Leben zu wecken, mit einem Worte: dafs aufrichtige Achtung vor der Kindesseele und herzliche Freude am Unterrichten und Erziehen ihn treibt und erfüllt. Denn solche Berufsfreudigkeit verleiht ja der besten Lehrgabe erst den lebendigen Odem, die Wärme einer starken, hinreifsenden Kraft. —

Sehen wir nun zu, wie gediegene Geistesbildung, glückliche Lehrgabe und Begeisterung des Lehrers für seinen Beruf auf das Kind wirken.

Schon die Art zu sprechen, die vor den Fehlern des Gassendeutsch wie vor den Nachlässigkeiten der gewöhnlichen Umgangssprache sich gleich sehr hütet,*) die ungezwungene, sorgfältige, reine und deutliche Aussprache gibt der Rede des Lehrers einen eigentümlichen Reiz. Sie gefällt dem Schüler um ihrer edlen Form willen, und er fühlt wohl mit aufrichtiger Hochachtung, wie in solch sprachlicher Richtigkeit sich ein gut Stück der persönlichen Selbstzucht seines Lehrers offenbart. Nicht minder fesselt ihn die Gewandtheit und Leichtigkeit, mit welcher der Lehrer das Wort handhabt, die lebendige Anschaulichkeit seiner Erzählung, die Sicherheit und Bestimmtheit seiner Rede, bei der kein Wort zur Erde fällt. Denn er erkennt in solchen Vorzügen die Kraft eines sicheren Wissens und Denkens, eines festen, mannhaften Wollens. Er gewinnt das wohltuende Gefühl, dafs er sich auf des Lehrers Wort fest verlassen könne — eine Verfassung des Gemüts, wie sie für das unbefangene, gründliche Lernen nicht besser gewünscht werden kann. Und jemehr der Lehrer es versteht, ihn im Unterricht sicher

*) Denke keiner dadurch den Herzen der Kinder nahe treten zu können, dafs er im nachlässigen Gassendeutsch mit ihnen verkehrt! Sie fühlen's genau so als eine Ungehörigkeit, einen Mangel an Selbstzucht, als wenn er im vernachlässigten Gewande oder in Schlafrock und Pantoffeln zu ihnen eintreten wollte.

vorwärts zu bringen und ihm das Lernen zu einer Schule der Selbsttätigkeit zu machen, desto mehr wird mit dem Interesse am Lehrgegenstand in dem Schüler auch das Selbstvertrauen zu sich selbst und die Zuneigung zu dem Lehrer wachsen, desto dankbarer wird er's erkennen und fühlen:

»Eine Lust ist's, wie er alles weckt
und stärkt und neu belebt um sich herum,
wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!*)

Und nun trete zu solchen Vorzügen der Lehrgabe weiter die Wärme eines starken Gefühls, das die Worte des Lehrers beseelt. Im herzlichen Ton der Stimme, im strahlenden Auge, in dem lebhaften Spiele der Gesichtszüge verrate sich der innere Anteil, den er an dem Lehrgegenstande nimmt, die Lust und Liebe, mit der er ganz in ihm aufgeht. Man sehe es ihm an, wie die Schönheit der zu schildernden Landschaft es ihm angetan hat, wie er mit den Helden der Geschichte kämpft und leidet; man höre aus seinen Worten heraus den gesunden Hafs gegen alles Gemeine und Böse wie die jugendliche Begeisterung für die Grofstaten edler Gesinnung. Ergeht's dann dem Schüler nicht wie der Helena im Faust:

»Ich wünschte Unterricht, warum die Rede
des Manns mir seltsam klang, seltsam und freundlich:
Ein Ton scheint sich dem andern zu bequemen,
und hat ein Wort zum andern sich gesellt,
ein andres kommt, dem ersten liebzukosen« ?

Ja, dann fühlt das Kind, dafs die Worte des Lehrers so schön, so ergreifend sind, weil sie von Herzen gehen, dafs er in ihnen sein Inneres offenbart. Dann erkennt es, wie die Gefühle und Neigungen des Lehrers innig mit dem Gegenstande des Unterrichts verflochten sind, dafs dieser auf ihn einen unauslöschlichen Eindruck gemacht hat. Und damit ahnt es die hohe Bedeutung desselben: was den Lehrer so tief ergriffen hat, dem mufs ein unvergänglicher Wert innewohnen. Und diese Ahnung weckt gar leicht ähnliche Gemütszustände im Zöglinge; am Lieben und Hassen des verehrten Lehrers entzündet sich gar oft sein eigenes Fühlen und Wollen. Das sind die stillen Schöpfungsstunden, in denen der ideale Bildungsgehalt der Geschichte, der schönen Literatur, der Erd- und Naturkunde geistiges Leben im Schüler erzeugt, indem er im Innersten ihn packt und mit seinen Gefühlen innig verwächst. Das sind die entscheidenden Augenblicke, da ein Mensch ewig für eine Sache, für eine Idee gewonnen wurde, weil des Lehrers Herz zu ihm sprach, weil dieser sein Gemüt in den Unterricht legte. Das sind die erhebenden Stunden, da insbesondere religiöses Glauben und Leben im Kinde am ehesten sich entfaltet. Verkündet der Lehrer die grofsen göttlichen Geheimnisse mit aufrichtiger Wärme des Gemüts, wandelt die Lehre sich ihm ungesucht zu einem kräftigen Zeugnis seines eigenen Glaubens und Seins, dann übt sein Wort einen mächtigen Zauber auf das empfängliche Kindesgemüt. Es fühlt: Was dich der Lehrer lehrt, das ist nicht trockne, fremde Bücherweisheit, nein, das hat er selbst im Heiligtume seines Herzens erfahren, das hat er an und in sich erlebt, das ist ihm eine hohe, beseligende Macht. Und vor solcher Kraft eines religiösen Gemüts beugt sich auch die kühlste und kritischste Knabenseele. Ein paar ergreifende Bekenntnisse dankbarer Schüler mögen es bezeugen, welch grofsen Anteil des Lehrers Herz an seinen Unterrichtserfolgen hat. So gedenkt ein Felix Dahn*), der sonst christlichem Glauben sehr kühl gegenübersteht, mit rührenden Worten der Treue eines seiner Religionslehrer, der durch das Feuer jugendlicher Begeisterung, durch die Stärke und Glut seiner protestantischen Überzeugung einen gewaltigen Eindruck auf ihn und alle seine Mitschüler gemacht habe. Er gewann den glaubensstarken Mann so lieb, dafs seine Phantasie sich lebhaft mit ihm beschäftigte und manchem Helden der Geschichte, einem Winfried und Luther, des verehrten Lehrers Züge lieh. Und auch dann, als ihre Wege auf religiösem Gebiete sich voneinander schieden, hat er seinem geliebten Luthardt —

*) Ein Gegenstück hierzu zeichnet Schiller in einem Gedichte vom Jahre 1775:
»Trägt der Knabe seine ersten Hosen,
steht schon ein Pedant im Hinterhalt,
der ihn hudelt ach! und ihm der grofsen
Römer Weisheit auf den Rücken malt.«

*) Erinnerungen I (2. Aufl.) S. 220, 224.

dem heimgegangenen Professor der Theologie L. zu Leipzig — in dem frommen Mönch Hluthart in »Odhins Trost« noch ein ehrendes Denkmal zu setzen gesucht. Ähnliches bezeugt Georg Ebers von seinem blinden Lehrer Langethal, dem Mitbegründer der Erziehungsanstalt Keilhau. »Wie eine stille Mahnung zum Guten und Hohen, so schreibt er,*) zog dieser Blinde, der nichts mehr zu befehlen und anzuordnen hatte, durch unser frohes und lärmendes Leben. Seiner wohllautenden Stimme wohnte, wenn er, selbst erregt, unsere jungen Seelen mit der eigenen Begeisterung zu erfüllen wünschte, eine hinreifsende Macht inne. Wenn er den Homer erklärte oder alte Geschichte lehrte, wohnte ihm eine besondere Weihe inne. Keiner (meiner übrigen Lehrer) liefs mir so bestimmt den Ausdruck des Mitlebens mit den Alten zurück wie Langethal. Es lag auch etwas ihnen Kongeniales in seiner lauteren, hochgestimmten, nach Schönheit und Wahrheit dürstenden Seele. Der Verkehr mit diesem Manne war es, der mir die Liebe für das Altertum ins Herz pflanzte.« Von einem unberühmten Meister der Volksschule aber, dem Lehrer Scharfe in Quedlinburg, berichtet der verstorbene preufsische Kultusminister Dr. Bosse also:**) »Dieser einfache Volksschullehrer hat auf meine innerliche Entwicklung den gröfsten Einflufs gewonnen. Ich habe nur sehr wenige Menschen in meinem Leben kennen gelernt, vor denen ich einen solchen Respekt gehabt hätte, als vor diesem Lehrer. Er war von einem heiligen Feuer für sein Amt durchglüht, und dieses verlieh ihm die Begeisterung, die unter aller Misere des Lebens nicht verlöschte. Scharfe war ein Geschichtslehrer, wie ich ihn seitdem nicht wieder gefunden habe, selbst nicht auf Universitäten. Ich habe die Worte, welche damals vor uns neunjährigen Knaben gesprochen wurden, und die Erzählungen von Armin, von Karl dem Grofsen, von Heinrich dem Städtegründer, von der wirtschaftlichen Entwicklung und wie das deutsche Bürgertum sich zusammenzuschliefsen und emporzuringen wufste, von Rudolf von Habsburg, von Heinrich IV. und seinen Kämpfen mit Gregor VII. heute im wesentlichen noch so vor Augen, wie der Lehrer in der Volksschule uns damals vorgetragen hat. Sehen Sie, deshalb bleibe ich den Lehrern der Volksschule für immer mit unauslöschlicher Dankbarkeit verbunden.« —

Wie im Unterricht, so beweist der tüchtige Lehrer die überlegene Kraft seines Geistes und Gemütes aber weiter in der sittlichen Leitung des Zöglings, in der Art, wie er die Zucht handhabt. Mit fester Hand hält er die Kinderschar zusammen, so dafs sie der Schulordnung pünktlich und willig sich fügt und einer gemeinsamen planmäfsigen Tätigkeit schaffensfroh sich hingibt. Sein starker Wille ist ihr oberstes Gesetz, dessen Befolgung unter allen Umständen verlangt wird. Mit scharfem Auge überwacht er die Klasse, damit er allezeit Fühlung behält mit ihrem Denken und Tun und Störungen der gemeinsamen Arbeit und der Schulordnung verhüten oder baldigst beseitigen kann. Sein Gebot ist knapp und bestimmt; denn »Unsicherheit im Befehlen erzeugt Unsicherheit im Gehorchen«. Und wo er befohlen, da besteht er auch unerbittlich auf dem Befolgen seines Gebots; und wenn er drohte, so läfst er den Ungehorsam auch die angedrohte Strafe fühlen. Sein Wille ist stark und fest; er weicht weder den Tränen des Eigensinns, noch der Widersetzlichkeit des Trotzkopfs, noch den Schmeichelworten kindlicher Klugheit. Und er ist nicht der Laune unterworfen, die morgen wieder aufser Geltung setzt, was heut als unumstöfsliches Gesetz verkündigt wurde. Er ist beharrlich und läfst die Schüler in solcher Beständigkeit niemals darüber im Zweifel, was sie sollen und wessen sie sich vom Lehrer zu versehen haben. Aber er ist auch gerecht. Vor ihm gilt kein Ansehen der Person, weder der Eltern noch der Kinder; er kennt keine Bevorzugung der begabten, anmutigen und liebenswürdigen Schüler, der Kinder reicher oder vornehmer Häuser. Der Lehrer ist kein Kleinigkeitskrämer, der in lächerlicher Überschätzung äufserer Ordnung und äufserlicher Korrektheit eine kleinliche Denk- und Gesinnungsweise bekundet; sondern mit freiem Blick und ide-

*) A. a. O. S. 222 ff.
**) Deutsche Blätter f. erz. Unterr. v. Mann, 1897, S. 274—275.

alem Sinne sucht und achtet er am Zöglinge vor allem edle Züge eines werdenden Charakters: lautere Gesinnung und ehrliches Streben. Er läfst keinen Zweifel darüber aufkommen, dafs gesetzliches Wohlverhalten bei ihm wenig gilt, wenn es nicht getragen wird von der Freudigkeit eines kindlich guten Willens. Er ist kein unleidiger Pedant, der Mücken seihet und Kamele verschluckt, d. h. harmlose Jugendtorheiten der Schüler zu Verbrechen stempelt und darüber wirkliche Bosheit, die hinter dem Scheine der Unschuld sich versteckt, blöde übersieht; sondern mit scharfem Auge und wohlwollendem Verständnis für die Kindesnatur sucht er den Kern des Zöglings zu erfassen und danach ihn zu beurteilen und zu behandeln. Er liebt es nicht, mit salbungsvollen Predigten oder langen Moralpauken dem kindlichen Gewissen zuzusetzen; aber er ist ernstlich bemüht, das Schulleben nach den Forderungen, Sitten und Vorbildern des Himmelreichs zu gestalten — also praktisches Christentum zu treiben — und in aufrichtiger Frömmigkeit die Seinen zu lehren, wie man in Gebet und Andacht innige Gemeinschaft mit Gott pflegt. Mehr als durch alle äufseren Mafsregeln der Zucht regiert und erzieht er durch die sanfte, aber unwiderstehliche Macht seines tiefen Gemüts. Sein überlegenes Wollen äufsert sich nicht in einem vielgeschäftigen, hastigen, zerfahrenen Tun, sondern es wird getragen durch verständige Einsicht und unerschütterliche Ruhe der Seele. Er weifs sich zu beherrschen, so dafs er nicht leidenschaftlich und roh im Zorn oder unleidig in der Verstimmung ist. Er ist weder ein Elia, der am liebsten gleich mit Donnerwettern dreinfahren möchte, noch eine frostige Seele, die durch galligen, ätzenden Spott oder übergrofse Strenge eine eisige Temperatur um sich verbreitet. Nein, sein freundliches Herz sucht allezeit jene glückliche Grundstimmung in der Klasse zu schaffen, in der alle guten Geister und Gaben des Kindes sich regen: die Heiterkeit eines fröhlichen Gemüts. Und es gelingt ihm das in der Kraft jener selbstlosen Gesinnung, die nichts für sich, alles für das Kind will, in der Kraft jener starken, opferfreudigen Liebe, die der Jugend fast ebenso not ist wie das tägliche Brot.

Freilich, wie schwer fällt's doch manchem Lehrer, mit dem Sonnenschein der Liebe seine Kinder an sich zu fesseln und zu regieren! Wer sich als Säule der Gelehrsamkeit zu etwas Höherem berufen glaubt, als die Elemente des Wissens den Kleinen zu lehren, oder wer ohne inneren Beruf, blofs um schnöden Lohnes willen ins Schulamt eingetreten ist, der wird ebensowenig ein Herz für seine Kinder haben, wie der vollendete Egoist, der nur sich selber lebt. Von dem heifst's dann wohl wie vom Mephistopheles:

»Kommt er einmal zur Tür herein,
sieht er immer so spöttisch drein
und halb ergrimmt.
Man sieht, dafs er an nichts keinen Anteil
nimmt;
es steht ihm an der Stirn geschrieben,
dafs er nicht mag eine Seele lieben.«

Ein anderer nimmt's wohl ernst mit seinem Berufe, in dessen Dienste er sich abmüht vom Morgen bis zum Abend, um Tüchtiges zu schaffen. Aber dieselbe Gewissenhaftigkeit, denselben unermüdlichen Fleifs erwartet er nun auch von seinen Schülern. In seinem Eifer übersieht er, dafs sie doch noch so schwach im Wollen, so schwankend in ihrem Streben, mit einem Worte: dafs sie noch Kinder sind. Und so sieht er als starrer Gesetzesmensch jeden Unfleifs, jeden Fehler als eine Bosheitssünde, jede Unart als einen Ungehorsam, ja als eine ihm angetane persönliche Beleidigung an. Es regnet Scheltworte und Strafen, in bittrem Unmut verhärtet sich sein Gemüt und verbreitet Angst und Furcht unter der zagen Kinderschar. Diese fühlt die ungeduldige Härte des Lehrers als eine Ungerechtigkeit; sie erkennt sehr wohl, dafs es ihm eigentlich mehr um die Befriedigung seines Berufsstolzes durch glänzende Unterrichtsergebnisse, als um das Wohl und Wehe seiner Zöglinge zu tun ist. Kein Wunder, dafs sie statt der Liebe ihm Gleichgültigkeit, ja wohl Hafs entgegenbringt. Mag er dann zu ihr auch mit Engelzungen reden, sein Wort gleitet wirkungslos an ihren Herzen ab. Übertragen sie doch die Abneigung gegen den Lehrer zugleich auf seinen Unterricht und sein Urteil. Was dem Herzen widerstrebt, läfst der Kopf nicht ein. Und so geschieht

es, dafs der Lehrer auch bei gröfstem Eifer und trotz der besten Methode im Grunde doch wenig erzieht.

Wie anders da, wo herzliche Liebe waltet! Da sieht der Lehrer in der Schar der Kleinen zu seinen Füfsen nicht etwa blofs fremder Leute Kinder, mit denen er wohl oder übel fertig zu werden sucht, sondern teuer erkaufte Seelen, von Gott ihm übergeben, dafs er sie im Verein mit den Eltern pflege und bewahre. Da stehen sie ihm zu hoch, als dafs er an und mit ihnen vornehmlich seine Ehre suchen könnte. Echtes Wohlwollen gegen die Jugend wurzelt eben in der Liebe zu Gott, in der Achtung vor der unsterblichen Kindesseele. Solch heilige Liebe schaut den Zögling gleichsam im Lichte der Ewigkeit, sie schärft den Blick für die Vorgänge in dessen Seele, sie blickt am tiefsten ihm ins Herz und macht so am ehesten geschickt, seinen eigenartigen Bedürfnissen gerecht zu werden.*) Solche Liebe leuchtet aus dem gütigen Antlitz und dem freundlichen Worte des Lehrers wie Sonnenschein und weckt jene fröhliche, glückliche Stimmung, in der geistiges Leben und Schaffen am besten gedeiht. Solche Liebe hebt die Kraft des Schwachen durch herzliche Anerkennung dessen, was ihm gelang, durch freundlichen Hinweis auf das, was er zu leisten vermag.**) Sie geht dem Irrenden nach in väterlicher Geduld; sie eifert nicht, sie stellet sich nicht ungebärdig, sie läfst sich nicht erbittern — weil sie in allem nicht das Ihre sucht. Solch selbstlose Liebe bezwingt am Ende wohl auch das trotzigste Kindesgemüt und das um so gewisser, je seltener es daheim ein gutes, freundliches Wort vernimmt. Ihr öffnet sich das Kindesherz wie die Knospe dem Sonnenlicht. Solche Liebe erhebt den Lehrer erst zum Erzieher. Denn wo in der Welt ein Mensch erzogen worden ist, da ist es durch die Kraft echter Liebe geschehen. Sie ist die Seele der Erziehung. Und darum erscheint ein Pestalozzi uns so grofs und ehrwürdig, weil herzliches Erbarmen, der Jammer über das Elend seines Volkes ihn zu dem Entschlusse trieb: Ich will ein Schulmeister werden! »Der Zug der barmherzigen Heilandsliebe ist's, der ihn zum Fürsten unter den Lehrern gemacht hat.« —

So sind es also starke und mannigfache Gaben, überlegene Kräfte des Geistes, Gemütes und Willens, die in der Persönlichkeit eines vorbildlichen Lehrers sich vereinigen. Aber sie wirken nicht vereinzelt, einander ablösend oder wohl gar widersprechend, sondern sie stehen miteinander in inniger Übereinstimmung, also dafs sie seinem Wesen das Gepräge einer in sich geschlossenen, einheitlichen, kraftvollen Natur geben. Insofern diese aber in ihrem Denken, Fühlen und Wollen beherrscht wird von den Grundsätzen einer reinen, humanen Gesinnung, wird sie zum sittlichen Charakter. Auf solch gediegener Durchbildung und Konzentration seines Innern beruht die Sicherheit des pädagogischen Taktes wie die Entschiedenheit seines erzieherischen Wollens, und all sein Reden und Handeln stellt sich dar als die notwendige, natürliche Äufserung einer festgegründeten, zielbewufsten harmonischen Persönlichkeit. Die Festigkeit und Kraft eines pädagogischen Charakters aber hat ihre letzten und tiefsten Wurzeln in dem verborgenen Leben der Seele mit Gott. Wer als Lehrer sein Tun und Denken stellt in die Zucht des allheiligen Gottes und früh und spät des Höchsten Antlitz in stiller Andacht sucht, der schöpft aus solch innigem Verkehr mit seinem himmlischen Vater Tag um Tag fröhliche Zuversicht und neue Kraft. Weifs er doch vom Herrn sich berufen, unsterbliche Seelen zu werben für sein himmlisch Reich, gilt doch auch ihm das Wort des göttlichen Kinderfreundes: Lasset die Kindlein zu mir kommen! Wie hoch steht ihm dann sein Amt, und wie mächtig vermag Gottes Ruf und Auftrag seine schwache Kraft zu stärken! Dann wird, so oft er in seine

*) »Ein ehrwürdiger Mann, der vor 300 Jahren die berühmte Schulpforte als ihr erster Rektor einrichtete und leitete, stellte die Frage auf, warum amo die erste und doceo die zweite Konjugation sei, und beantwortete sie selbst mit einem sinnigen Humor: weil der Lehrer seine Schüler zuerst lieben und dann erst lehren solle.« Döderlein, Reden u. Aufsätze II, 1847. S. 41. — »Man mufs die Kinder kennen, um sie recht zu erziehen; aber man mufs sie lieben, um sie recht kennen zu lernen.«

**) Nach Schillers Wort:
»Teuer ist mir der Freund, doch auch den Feind kann ich nützen;
zeigt mir der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll.«

Klasse tritt und herzige Kinderaugen sich verlangend richten auf ihn, der Herr unsichtbar ihm zur Seite stehen mit seinem Befehl: Weide meine Lämmer! und zu treuer, gewissenhafter Arbeit ihn antreiben. Dann wird der Lehrer in solcher Treue zuerst und vor allem Gott sich verantwortlich fühlen, er wird sich selbst gebieten, als ein freier Mann und nicht der Menschen Knecht. Dann wird er allezeit fröhlich in Hoffnung sein; denn ob er auch die Früchte seiner Mühen nicht mit Augen schaut: er weiſs sich in Gottes Dienst, drum ist ihm sein Segen gewiſs. Gläubige Hingabe an Gott und kindliche Gemeinschaft mit ihm — sie sind also die Lebensluft, in der allein ein tüchtiger Lehrercharakter zu gedeihen und sich zu behaupten vermag. —

Daſs eine solche vorbildliche Lehrerpersönlichkeit auch ohne Worte, durch ihre bloſse Darstellung vor den Augen der Kinder eine tiefe erziehliche Wirkung herbeizuführen vermag, leuchtet ohne weiteres ein. Schon ihre Gegenwart drängt schlimme Neigungen und schädliche Einfälle des Zöglings zurück, und die Achtung vor ihrer Autorität bändigt zügelloses Begehren. Und nun habe die Jugend täglich und stündlich des Lehrers unermüdliches, berufstreues Schaffen vor Augen, wie er mit nie fehlender Pünktlichkeit sein ganzes Tun der Schulordnung unterwirft, wie er oft weit über seine Pflicht hinaus Zeit und Kraft den Schülern opfert, auch wenn's niemand ihm dankt, wie er selbst unter körperlichen Schmerzen und Beschwerden gewissenhaft seines Amtes wartet. Sie sei Zeuge seiner unbestechlichen Gerechtigkeit, mit der er Lob und Tadel spendet, der Lauterkeit und Gediegenheit seiner Gesinnung, wie sie auch in seiner äuſseren Erscheinung, in den gewinnenden Formen seines Umgangs sich kund gibt. Sie sei Zeuge seiner tiefen, aufrichtigen Gottesfurcht, die in täglichem Gebet innigen Verkehr mit dem himmlischen Vater pflegt und aus solchem Leben in Gott fort und fort neue Kraft und Freudigkeit gewinnt. Muſs nicht der tägliche Anblick einer solchen sittlich-religiösen Persönlichkeit in den Kindern stille Bewunderung und Verehrung erwecken? Und mehr noch. Im beständigen Umgang mit ihr geht ihnen dann wohl eine Ahnung auf, wie das Leben und Sein des Lehrers regiert wird von idealen Mächten, wie es steht unter der unsichtbaren Zucht des allheiligen Gottes. Sie sehen, wie ihr Erzieher in aufrichtiger Demut sich beugt vor dieser unsichtbaren Macht, wie er aus dem herzlichen Verkehr mit ihr in guten wie in schlimmen Tagen Friede und Zuversicht schöpft. Sollte so das empfängliche Kindesgemüt nicht dessen unmittelbar gewiſs werden: Es gibt einen lebendigen Gott — woher nähme mein Lehrer sonst die siegesgewisse Kraft, die ihn stark macht, einen so guten Kampf zu kämpfen? Es gibt eine unsichtbare Welt, die hinter diesem Leben steht, woher sonst das glaubensfreudige Zeugnis seines Herzens? Sollte das Kind nicht die Überzeugung gewinnen: Ja, die Treue, die Gewissenhaftigkeit und wie alle die Tugenden heiſsen mögen, sie sind kein leerer Wahn, sondern herrliche, von Gott gebotene Lebensziele? So predigt eine vorbildliche Lehrerpersönlichkeit auch ohne Worte gar eindringlich dem Zöglinge; ihr bloſses Sichdarstellen ist ein sittlich-religiöser Anschauungsunterricht, wie er gründlicher und durchschlagender nicht gedacht werden kann.*)

Und solch lebendiges Vorbild gibt auch dem Wort des Lehrers erst den rechten Nachdruck. Wer da anders lebt, als er lehrt, wessen ganzes Tun und Wesen seiner frommen Rede widerspricht, der darf sich nicht wundern, wenn seine Person dem Kinde verächtlich oder gleichgültig und seine Rede ihm zur leeren Phrase wird. »Alle Worte sind nur gerade soviel wert, wie die Person wert ist, die dahinter steht.« Wer in seine Worte das Gewicht seiner gleichgestimmten, tüchtigen Persönlichkeit legt, der erhöht ihre Kraft und ihre Bedeutung. Der Zögling ahnt dann, daſs in Lehre und Mahnung seines Erziehers ihm das Zeugnis inneren Lebens entgegentritt und daſs dieser ein Recht hat, also zu ihm zu sprechen, weil er das selbst ist, was er von ihm fordert. Und leicht entzündet an solchem Vorbild sich des Zöglings Streben; tüchtiges Wollen steckt gleichsam an. Er fühlt sich unter der Leitung seines väter-

*) Vergl. Funcke, Neue Christoterpe 1890, S. 65.

lichen Freundes wahrhaft erhoben und wohl geborgen. Er freut sich des kräftigen Willens, der ihn nötigt, einer tüchtigen, das Herz befriedigenden Tätigkeit sich hinzugeben. Er fühlt es dankbar, wie der Erzieher ihn über die schwüle Atmosphäre kindlicher Launen und kleinlicher Begehrungen erhebt in die reine, kräftigende Bergluft idealer Interessen, in die Welt göttlicher Gedanken und Gesetze. —

Der erziehliche Einfluſs der Lehrerpersönlichkeit wird um so gröſser sein, je jünger der Zögling ist, und er währt bei den Mädchen wieder länger als bei den Knaben. Das Kind bedarf eben noch täglich und stündlich des lebendigen Vorbildes, an dem sein innerer Mensch sich emporrankt, es bedarf der Reize und Antriebe, die von der Person eines sympathischen Lehrers ausgehen, um für manche der Jugend an sich gleichgültige Dinge des Unterrichts zunächst wenigstens ein mittelbares Interesse zu fassen. Je weiter jedoch der Unterricht zu höheren Stufen der Schule fortschreitet, desto mehr tritt die Persönlichkeit des Lehrers hinter dem Lehrstoffe zurück. Zwar nicht ganz. Zeigt uns doch das Beispiel gefeierter Universitätslehrer, wie auch auf dem Katheder der Universität das Herz, die starke, begeisterte Persönlichkeit den Redner macht und den tiefsten Eindruck erzielt. Aber immerhin übersieht der Hörer beim Lehrer der Hochschule, wenn dieser nur seine Wissenschaft gründlich versteht, manches, was das Kind der Volksschule von seines Lehrers Person unbedingt fordert. Demnach ist es eine grundfalsche Auffassung, wenn Thilo vom Volksschullehrer behauptet, seine Persönlichkeit sei im Elementarunterrichte ein soweit untergeordnetes Moment, als es bei einem Lehrer nur überhaupt sein kann; er behalte sie im Unterrichte zurück, weil er ja doch die Gegenstände desselben nicht in wissenschaftlicher Strenge und Ausführlichkeit lehren könne; er wirke nur durch die Methode.*) Schon die Tatsache, daſs er »Gesinnungsunterricht« zu erteilen hat und so oft schon nach dem Zeugnis dankbarer Schüler für christliches Glauben und Leben, für die hehren Gestalten unserer schönen Literatur und Geschichte das Kindesherz zu erwärmen und zu gewinnen wuſste, beweist, daſs der »Elementarlehrer« wohl seine Persönlichkeit in seine Worte legen kann und legen muſs. Und wenn die Kindesseele ein Gegenstand seines Studiums ist, wenn er nach wissenschaftlichen Grundsätzen seine Arbeit an ihr betreibt und mit wissenschaftlichem Interesse ihre Ergebnisse verfolgt, so ist er mit ganzer Seele dabei, mag auch der Lehrgegenstand noch so elementar sein. Dann ist's eben nicht dieser, sondern der eingeleitete Lernvorgang, der seine persönliche Teilnahme lebhaft in Anspruch nimmt. Wer die Macht des Persönlichen im Volksschulunterricht leugnet, der kennt diesen nicht und denkt unwürdig von seiner Aufgabe und Bedeutung. Der verkennt zugleich das Wesen der Methode und ihr Verhältnis zur Persönlichkeit des Lehrers. Beiden seien daher noch einige Worte gewidmet.

*) Schmids Encyklopädie usw. IV, S. 201—2.

2. Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Über die Bedeutung der Methode und ihr Verhältnis zur Persönlichkeit des Lehrers gehen in der Tat unter den Pädagogen die Meinungen noch weit auseinander. Das hat zumeist seinen Grund in der Unklarheit über den Begriff der Methode. Den einen ist sie »die gesamte Art, wie der Lehrer sich benimmt und auf die Schüler wirkt, wie er die Objekte und Subjekte traktiert« (Diesterweg). Die anderen wieder sehen in ihr nichts weiter als die Summe der einem Lehrer eigentümlichen rein äuſserlichen Lehrveranstaltungen und Kunstgriffe, also das, was die Pädagogik wohl als Manier oder Lehrtechnik bezeichnet. Demnach fordert der eine mit Pestalozzi: »Habt Methode nur, und ihr sollt es Wunder nehmen, was die Jungen an einem Tage lernen.« »Die bildende Kraft des Lehrers liegt in seiner Methode« (Diesterweg). Der andere aber behauptet geringschätzig von ihr, daſs sie im besten Fall nur die Peripherie der Kindesseele zu treffen vermöge. Der Lehrer selbst sei die beste Methode. Wer hat nun recht? Keiner von beiden. Denn die Methode bedeutet mehr als die bloſse Manier oder Routine und Lehrtechnik: sie ist der wissenschaftlich begründete Weg, auf dem durch zweckmäſsige Auswahl, Anordnung und Darbietung des Lehrgutes nationale Bil-

dungsstoffe in Geist und Gemüt des Zöglings übergeführt werden. Sie erst macht den Unterricht recht geeignet, geistiges Leben im Kinde zu wecken und zu veredlen. Aber die Methode umfaſst doch nur einen Teil der Lehrerwirksamkeit: nicht die Erziehung im engeren Sinne, die pädagogische Pflege und Zucht. Demnach beruht der erziehende Einfluſs des Lehrers nicht allein auf der Lehrmethode, sondern ebensosehr auf der still wirkenden Macht seines Vorbildes und seiner seelsorgerischen Gestaltung des Schullebens. Und weiterhin ist der Lehrer nicht selbst die Methode, sondern er hat Methode. Er bleibt ein Lehrer auch ohne Methode, freilich ein schlechter. Und er wird ein guter Lehrer mit durch die Methode, sie ist ein wichtiger Zug seines Wesens, also, daſs der Begriff einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit die Methode mit einschlieſst. Was folgt daraus? Dies: daſs Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit in engster Beziehung zueinander stehen und daſs es falsch ist, sie als unvereinbare Begriffe einander entgegen zu stellen. Eins ist vielmehr nicht ohne das andere zu denken. Es war ein Irrtum, wenn Basedow mit seinen Methodenbüchern auch ohne geschickte Lehrer etwas leisten zu können vermeinte, wenn ein Pestalozzi des reformatorischen Glaubens lebte: »Die Methode ist alles.« Aber ebenso bedenklich erscheint uns die Losung, die immer aufs neue erschallt:*) Die Methode ist nichts, die Persönlichkeit des Lehrers ist alles. Gewiſs, auch die beste Methode wird zu dem, was sie sein soll, erst durch den tüchtigen Mann, der sie geistvoll ausübt; aber ein vorbildlicher Lehrer ist wiederum nicht denkbar ohne eine wohldurchdachte Lehrweise. Sie ist die Form, in die sich der lebendige Gehalt der pädagogischen Persönlichkeit ergieſst, das Organ, durch das die letztere ihre erziehlichen Absichten verwirklicht. Einem Pädagogen ohne Methode könnte man zurufen: Hast du doch nicht, womit du schöpfest! Ohne rechte Persönlichkeit bleibt die Methode eine starre Form; aber ohne Methode vermag auch die geistvollste Persönlichkeit nicht voll zu wirken; gar leicht wird sie zur Quelle, die im Sande verrinnt. Sieh den Baum zur Winterszeit, dessen Äste und Zweige starr in die Luft ragen, weil vor dem Frost sein Saft sich in den Stamm zurückgezogen hat — da hast du das Bild der Methode, die nicht getragen und durchwärmt ist von dem Feuer einer starken Persönlichkeit. Wo aber das methodische Wissen und Wollen zum Takte geworden, ins Wesen der Persönlichkeit übergegangen ist, da treibt der Saft Blätter, Blüten und Früchte, da ist Leben und wird Leben geweckt. Und darum sprich nicht, die Methode berühre im günstigsten Falle nur die Peripherie des kindlichen Geistes. Nein, wenn sie als pädagogischer Takt von dem tüchtigen Lehrer recht gehandhabt wird, trifft sie das Kind ins Herz. Sie ist der Weg, auf dem die erziehende Kraft seiner Persönlichkeit vordringt und eindringt in Geist und Gemüt des Kindes. Und so bleibe es denn dabei: »Keine Methodenverehrung — aber auch keine Methodenscheu!«

3. **Wie wird man eine tüchtige Lehrerpersönlichkeit?** Das in vorstehendem gezeichnete Bild eines Lehrercharakters ist, wie wir uns wohl bewuſst bleiben, ein Ideal, dessen Verwirklichung menschlicher Schwäche niemals vollkommen gelingen dürfte. Wir können uns ihm nur mehr oder weniger nähern und auch dies nur in gewissenhafter Arbeit eines ganzen Lebens. Gut Ding will Weile haben, besonders Lehrerreife, und sie kommt nicht von selbst mit den Jahren. Eine pädagogische Persönlichkeit wird man nur in der strengen Schule der Zucht, in die andere und wir selbst uns nehmen. Das pädagogische Genie mag diese Entwicklung infolge seiner besonders glücklichen Anlagen ja wohl sehr abkürzen. Für uns andere Lehrer aber gibt es keinen königlichen Weg, der uns rasch und leicht

*) Auch neuerdings wieder aus dem Lager unserer pädagogischen Stürmer und Reformer: »Die Methodenreiterei ist schon längst im Abnehmen begriffen; wir setzen die originelle Persönlichkeit weit über die Methode.« Als ob eine originelle Lehrerpersönlichkeit denkbar wäre ohne Methode! Wer sie gering schätzt und statt von den Meistern seines Berufes zu lernen, die Methode durch sein dunkles, impulsives Gefühl didaktischer Selbstherrlichkeit und Unfehlbarkeit ersetzen zu können vermeint, der sehe zu, daſs er nicht wird ein origineller »Narr auf eigene Hand«.

zum Ziele führt; wir müssen's erst in jahrelanger Mühe und Anstrengung lernen, eine tüchtige pädagogische Persönlichkeit zu werden. Wir müssen aus der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften ein Studium machen, wir müssen uns vertiefen in die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts und so eine gründliche Einsicht, eine feste pädagogische Überzeugung erwerben. Wir müssen die Grundsätze auf die Praxis anwenden, sie an ihr prüfen und so wertvolle eigene Erfahrungen zu gewinnen suchen. Das geschieht am zweckmäſsigsten in einem pädagogischen Seminare; hier sollten nicht bloſs die künftigen Volksschullehrer, sondern auch die Lehrer an höheren Schulen den Grund zu ihrer Berufstüchtigkeit legen. Jemehr die Seminare wirkliche Pflanzschulen für Pädagogen sind, jemehr die Schulverwaltung eines Landes auf die pädagogische Ausbildung ihrer Lehrer und auf die Gewinnung wahrhaft pädagogischer Charaktere für die Leitung derselben bedacht ist, desto besser sorgt man durch Erziehung von Lehrerpersönlichkeiten für die Bildung der Jugend. Wir müssen weiter in der Gewissenhaftigkeit, mit der wir täglich auf unsere Schularbeit uns vorbereiten, in dem Eifer, mit dem wir sie treiben, in der Strenge, mit der wir ihren Erfolg hinterher prüfen, unsere Treue erweisen. Denn es gilt nicht nur unsern sittlichen Menschen durch solch gute Gewöhnung zu fördern, sondern auch eine gewisse Sicherheit des didaktischen Könnens zu erlangen, die auch ohne viel Überlegung meist das Richtige trifft und mit Nachdruck durchführt. Mit einem Worte: die pädagogische Theorie muſs uns durch jahrelange, treue, denkende Arbeit so in Fleisch und Blut übergehen, daſs sie gleichsam unbewuſst, als rationaler Takt unsere Lehr- und Erziehungstätigkeit leitet; die methodische Einsicht muſs zur methodischen Kunst werden. Dann erst wirkt unser pädagogisches Wissen und Können auf den Zögling mit der Kraft der Persönlichkeit. Freilich, soll's beim Lehrer dahin kommen, »soll er sich zum Geist erheben, so ist ihm seine Freiheit not.« Er darf nicht einer falschen Zentralisation zulieb auf Schritt und Tritt gegängelt, er, der andere erziehen soll, selbst noch als ein Unerzogener durch kleinliche Verordnungen bevormundet werden. Man darf ihm nicht durch Uniformierung der Methode unwürdige Fesseln anlegen. Vielmehr sollte man dem erfahrenen, fähigen und gewissenhaften Lehrer innerhalb der gebotenen Schranken die Bahn zu freier Betätigung öffnen, damit er selbstdenkend seine Berufsarbeit gestaltet und das Interesse und das Gefühl der Verantwortlichkeit für sie sich bewahrt. Der Lehrer muſs weiter ernstlich um seine wissenschaftliche Fortbildung sich bemühen. Denn auch der Reichste verarmt, der immer ausgibt, ohne Neues zu erwerben. »Und wer aufgehört hat, sich selbst fortzubilden, hat aufgehört, andere zu bilden« (Diesterweg). Im Mittelpunkte seiner Studien aber sollte die Erziehungswissenschaft stehen, deren strenge Gedanken und Forderungen ihn immer wieder zu erheben vermögen zur idealen Auffassung seines Berufes. Er sollte alles auf sein Amt beziehen, was er erlebt, und seinem Amte alles nutzbar machen; er sollte im fleiſsigen Verkehr mit gleichstrebenden Berufsgenossen von fremder Erfahrung lernen und an dem Vorbilde gottbegnadeter Lehrer sich begeistern.

Gewiſs würde so für die Bildung der Lehrerpersönlichkeit viel getan sein; aber bei weitem doch nicht alles. Denn was hülfe es dem Lehrer, wenn er in didaktischer Weisheit und Kunst überaus weit es gebracht hätte, aber sein innerer Mensch, seine fried- und lieblose Adamsnatur wäre dabei völlig die alte geblieben? Wer andere lehren will und selber verwerflich ist, der ist noch weit entfernt von dem Ideal einer pädagogischen Persönlichkeit. Und so tut es not, mit allem Nachdruck zu sagen, daſs ein jeglicher Lehrer fast mehr noch als auf die Verbesserung seiner Methode auf die Besserung seiner Person sehen sollte. Der tägliche Verkehr mit seinen Schülern sollte ihm eine Schule werden der Selbstverleugnung, der Bekämpfung des Zornes und der Ungeduld, übler Laune und unlauterer Gedanken. Und wenn ihm Gott ein glücklich Heim beschert, wohl ihm, wenn eine edle Seele als Hausfrau ihm sänftigend, tröstend, beratend zur Seite steht, wenn der Umgang mit lieben Kindern manch köstliche Gabe seines Herzens, ihm selber unbewuſst, zur

Entfaltung bringt! Hier kann er am leichtesten lernen, die Selbstsucht des natürlichen Menschen im Umgange mit den Seinen und in der Sorge für sie zu bekämpfen und teilnehmende, opferfreudige Liebe zu üben. Im Verkehr mit der Gemeinde, in die sein Amt ihn gestellt, soll er zeigen, dafs er ein Herz für sein Volk hat, allezeit bereit, nach dem Mafse seiner Fähigkeit und Mufse auch aufserhalb der Schule dem gemeinen Besten zu dienen. Aber er hüte sich, als Allerweltsmann Zeit und Kraft in zerstreuenden Vergnügungen und allerlei seinem Berufe fern liegenden Geschäften zu verlieren oder als politischer Agitator sich hervorzutun. Denn solch äufserliches, vielgeschäftiges Tun verflacht den Charakter, beunruhigt und vergiftet leicht das Gemüt und läfst den Lehrer zur Konzentration des Willens auf das eigentliche und höchste Ziel seines Lebens nicht kommen. Er sei ein warmer, werktätiger, hilfsbereiter Freund des Volkes, er lebe mit den Gliedern seiner Schulgemeinde und für sie; aber er sinke in Gesinnung und Denkweise nicht zum Philister, zum ungebildeten Bauern herab.

Er pflege endlich innige Gemeinschaft mit Gott. Mehr als andere Leute bedarf der Lehrer stiller Stunden der Einkehr, da er mit seinem Herzen und Gott allein ist. Denn »wer viel reden soll, der mufs viel schweigen«. Er bedarf der Einsamkeit, um sein Tun und Wesen täglich vor dem Allheiligen ernst zu prüfen und neue Stärke von seinem Vaterherzen sich zu erbitten. Er bedarf ihrer, um das, was ihm gelang und mifslang, wohl zu überdenken und aus demütigenden Niederlagen, die keinem erspart bleiben, sich mit Gottes Hilfe wieder zu erheben zu mannhaften Entschlüssen. Welch reichen Segen vermag solche Schule des Schweigens ihm zu bereiten, mag er sie nun finden im Kämmerlein, in der Kirche oder auf einsamem Wandergange, in früher Morgenstunde, am Feierabend des Tages oder am stillen Sonntage der Woche! Denn im Gebet, im fleifsigen Umgang mit Gott zieht man die Kräfte der zukünftigen Welt herab in sein Herz. Und in solcher Kraft, im Wandel vor Gott und mit Gott mag's dem Lehrer am ehesten gelingen, zu einer tüchtigen Persönlichkeit allmählich zu erstarken.

Literatur: Die Literatur über unseren Gegenstand ist im Verhältnis zu seiner Bedeutung wenig ergiebig. Am eingehendsten haben über ihn die Pädagogen der Herbartschen Schule gehandelt. Schon diese Tatsache widerlegt die oft zu hörende Behauptung, als pflege jene Schule in einseitiger Überschätzung der Methode der Lehrerpersönlichkeit nicht gerecht zu werden.

Herbart, Pädagogische Schriften, herausgeg. v. Willmann I u. II. — Waitz, Allgemeine Pädagogik, herausgeg. v. Willmann. S. 488 ff. — Stoy, Encyklopädie. 2. Aufl. S. 260. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 10 ff. 141 ff. 170 ff. — Willmann, Didaktik II, S. 523 ff. — Rein, Das erste Schuljahr. 6. Aufl. Einleitung. Leipzig. — Ziller, Ethik. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Schmid, Encyklopäd. Art. Erzieher, Lehrer, Methode. — Dörpfeld, Gesammelte Schriften VI (Lehrerideale) 1897. — Ackermann, Methode und Lehrerpersönlichkeit. (Deutsche Bl. f. erzieh. Unterr. v. Mann, 1884, S. 77 ff.) — Lange, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. 1895. — Linde, Persönlichkeits-Pädagogik. 2. Aufl. 1905. — Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Dresden. Karl Lange.

Pestalozzi, Heinrich

(Äufserer und innerer Entwicklungsgang)

1. Jugend. 2. Lehrjahre (Neuhof). 3. Erste Ausführung (Stanz und Burgdorf). 4. Auf der Höhe (Burgdorf, Buchsee, Yverdon). 5. Äufserer Niedergang und Lebensende. 6. Nachwirkung.

1. Jugend. Heinrich Pestalozzi ist am 12. Januar 1746 in Zürich geboren. Nicht zwei volle Jahrhunderte waren verflossen, seit der Stammvater, Antonio Pestalozzi von Chiavenna, in Zürich sich niedergelassen und das zürcherische Bürgerrecht erworben; seine Nachkommen zählten in Zürich zu den angesehenen Familien. Der Zweig, dem Heinrich angehörte, war nicht mit Glücksgütern gesegnet. Der Grofsvater wirkte und starb als Pfarrer auf einer Landgemeinde; der Vater lebte als Wundarzt in der Stadt. Die Mutter stammte aus der Familie Hotz von Wädensweil, in welcher der ärztliche Beruf traditionell war; ihr Vater und drei ihrer Brüder übten denselben aus; einer ihrer Neffen war der durch seine Beziehungen zu Zimmermann und zu Goethe bekannte Dr. Johannes Hotz in Richtersweil, der als Arzt ein weitverbreitetes

Ansehen genoſs, während sein Bruder Konrad in kaiserlichen Diensten zum Rang eines Feldmarschall-Leutnant emporstieg.

Heinrich stand im sechsten Lebensjahre, als sein Vater starb und die Witwe mit vier Kindern in dürftigen Verhältnissen zurückließs. Nur durch die Treue einer Magd gelang es, den Familienhaushalt fortzusetzen. Die ängstliche Sparsamkeit, welche der Kampf um die Existenz unerläſslich machte, drückte auf die Entwicklung des Knaben, der von Natur zart und schwächlich war. Um Kleider und Schuhe nicht zu verderben, wurde er vom Umgang mit seinen Altersgenossen möglichst ferngehalten; die lebhafte Phantasie war in sich selbst zurückgedrängt.

Mit dem Eintritt in die Schule begann für den vaterlosen, linkischen Jungen ein neues Leben. Nicht daſs er sich hier sofort zurechtgefunden; die Mitschüler verlachten und miſsbrauchten seine harmlose Gutmütigkeit und die Schule selbst bot nur höchst bescheidene geistige Anregung; ein Lehrer meinte zudem: aus diesem Knaben werde nie etwas Rechtes werden. Aber allmählich bildete sich in ihm doch ein Bewuſstsein seiner Kräfte; offenbarem Unrechte, das ihm von seiten einzelner Lehrer zugefügt wurde, wagte er siegreichen Widerstand entgegenzusetzen; in dem, was sein Gefühl beim Unterricht ansprach, machte er ungewöhnliche Fortschritte; und die zartfühlende Liebe, die er jüngeren und namentlich ärmeren Kindern entgegenbrachte, ward mit dankbarer Anhänglichkeit vergolten.

Standen die unteren Schulen seiner Vaterstadt hinter den berechtigten Anforderungen weit zurück, so war dagegen das höhere Schulwesen Zürichs in der Zeit, da Pestalozzi zu den Studien überging, durch den Einfluſs trefflicher und Begeisterung weckender Lehrer vorzüglich anregend. Nicht nur unter dem Unterricht wirkten sie; durch Vorbild und Umgang wuſsten sie die Tugenden des klassischen Altertums, ernstes, sittliches Streben, Vaterlandsliebe und Mannesmut den Schülern einzupflanzen; vor allem Joh. Jakob Bodmer, der »Vater der Jünglinge«. Um ihn, in der von ihm gegründeten vaterländischen Gesellschaft zur Gerwe, sammelten sich die tüchtigsten Studierenden zu gegenseitiger wissenschaftlicher Förderung und vaterländischen freien Besprechungen. Es waren Jünglinge von ungewöhnlicher Begabung und Willenskraft, welche hier den Ton angaben — J. C. Lavater, Bluntschli, Füssli — und welche die jüngere Generation nach sich zogen. Diese jungen »Patrioten« wagten den Kampf gegen einen »ungerechten Landvogt«, gegen unehrliche Verwalter, pflichtvergessene Pfarrer, und führten ihn trotz des gegen sie hochobrigkeitlich bezeugten Miſsfallens mit Erfolg durch; sie gründeten ein eigenes Wochenblatt, den »Erinnerer«, um ihren Ideen in der Öffentlichkeit Nachdruck zu geben.

Unter den Mitarbeitern des »Erinnerers«, sowie bei den Verhören und Untersuchungen, die von Staats wegen gegen die Patrioten angehoben wurden, finden wir auch den zwanzigjährigen Pestalozzi; er war der eifrigsten einer. Aus dem unbeholfenen »Weiber- und Mutterkind« war ein kräftiger Knabe, ein kühner Jüngling geworden. Zwar die Unarten, die dem Träumersinn eigen sind, hat er sich nicht abgewöhnt; seine Freunde klagten über seine unbesiegbare Unordentlichkeit, seine Lehrer über seine Zerstreutheit bei allem Unterricht, der sein Interesse nicht in Anspruch nahm. Aber er war im stande, wenn er Gelegenheit zu reiten fand, ein sich bäumendes Pferd auf schmaler Brücke vor dem Stadttor zu meistern; er wagte, im bewuſsten Gegensatz zu einem seiner Professoren, seine Übersetzung aus einem griechischen Redner drucken zu lassen; der alte Bodmer äuſserte sich einmal: in diesem Kopfe liegen die Ideen zu einer Reformation im Reiche der Geisterwelt!

Bei seinem Groſsvater in Höngg, wo er jeweilen die Ferienzeit zubrachte, ging ihm im Verkehr mit der Dorfjugend das starke Gefühl von dem auf der Landbevölkerung liegenden Drucke und des Unrechts auf, das den Söhnen der Untertanen eine höhere Bildung verschloſs. »Schon lange«, erzählt er in »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, »ach, seit meinen Jünglingsjahren wallte mein Herz wie ein mächtiger Strom, die Quelle des Elends zu stopfen, in das ich das Volk um mich her versunken sah.« Und in diese Zeit fiel zugleich die Bekanntschaft mit den Schriften Rousseaus. Rousseaus Freiheitssystem erhöhte in dem Jüngling das träumerische

Streben nach einem gröfseren segensreichen Wirkungskreis für das Volk; er gab den Gedanken, Theologe zu werden, auf und ergriff das Studium der Rechte, um sich auf eine politische Laufbahn vorzubereiten.

Der mütterliche Einflufs war dieser Entwicklung gegenüber völlig machtlos. Der junge Schwärmer geifselte sich eine Zeitlang bis aufs Blut, um wenn er einmal eingesteckt und der Tortur unterworfen würde, Gewalt über sich selbst zu haben. Aber unter den Jugendgenossen erfreute er sich der Freundschaft der Besten, und einer von diesen, mehrere Jahre älter als er, und einem frühen Siechtum verfallen, Bluntschli, erkannte die Gefahr, in der Pestalozzi schwebte. Auf dem Totbette warnte er ihn und riet ihm an, sich eine ruhige, stille Laufbahn zu wählen. So entschlofs sich Pestalozzi plötzlich, nach Rousseaus Rezept, der den jungen Zürchern den Stand des Landbebauers als den seligsten gepriesen, zur Landwirtschaft und verbrannte seine Manuskripte; und nachdem die Krisis, die auch seine Gesundheit stark erschütterte, glücklich überstanden war, ging er auf ein Jahr zur Tschiffeli in den Kanton Bern, um sich praktisch und theoretisch auf den neuen Beruf vorzubereiten. Er kaufte sich dann auf dem Birrfelde (Neuhof) an, um dort durch Anpflanzen von Krapp sich eine Existenz zu gründen (1768).

2. **Lehrjahre** (Neuhof). Aber die Hoffnungen Pestalozzis und seiner jungen Gattin auf ein ruhiges, gedeihliches Landleben verwirklichten sich nicht. Was er auch begann, mifslang. Da, in der Zeit der Hungersnot zu Anfang der siebziger Jahre, entschlofs er sich, um sein Landgut nutzbar zu machen und zugleich die Folgen der bösen Zeit von der Jugend der Armen zu wenden, zu einem letzten Versuch; er errichtete auf dem Neuhof eine Erziehungsanstalt für arme Kinder (1774).

Schon das Beispiel der treuen Magd des Elternhauses hatte ihn lebhaft empfinden lassen, welche Kräfte in dem niederen Volke schlummern. Seine Jugenderfahrungen in Höngg brachten ihm die schmerzliche Erfahrung, wie diese Kräfte so vielfach unentwickelt und unbenützt gelassen werden und darum oft frühe zu Grunde gehen. Sein erster pädagogischer Versuch ist im tiefsten Grunde nichts anderes als ein Versuch, die Kräfte der verwahrlosten Menschennatur in der Jugend zu entwickeln und dadurch der Menschheit zu retten. Durch Arbeit in Landbau und Iudustrie, an welche sich der Unterricht als ein sekundäres anschlofs, sollten sie geübt, gesichert und grofs gezogen werden. Zu solchem Zwecke achtete er es nicht zu gering, selbst mit armen Kindern wie ein Bettler zu leben, um sie wie Menschen leben zu machen. Und indem er das tat, ging ihm grofs und leuchtend der Gedanke auf, dafs auf diesem Wege nicht blofs die Rettung menschlicher Kräfte, sondern die Rettung der Menschheit selbst aus all ihrer Not möglich sei: durch die Organisation der Arbeit im Dienste der Menschenerziehung und Menschenveredelung; aus dem Überschufs des Erwerbs der vorgeschrittenen Arbeitskräfte erwachsen nicht nur für solche Anstalten die Mittel, ohne Inanspruchnahme von Wohltätigkeit und Gnadengaben sich aus sich selbst zu erhalten, sondern auch ohne Schwierigkeit ungezählte Anstalten zu errichten, immer gröfsere Scharen der Jugend zu menschenwürdigem Dasein emporzuführen, den Sumpf der verwahrlosten Armut auszutrocknen. Mit voller Begeisterung hat er diesen Gedanken in seinen »Briefen über die Erziehung der armen Landjugend« (1776—77) auf Grund der Erfahrungen auf dem Neuhof ausgesprochen.

Aber Pestalozzi hatte seinen Kräften zu viel zugetraut. Hauptbedingung des Erfolgs war, dafs durch die Spinn- und Webarbeit der Kinder eine marktfähige Ware erzielt würde; sie erfüllte sich nicht oder nur in ungenügenden Quantitäten der Arbeitsprodukte, und in den Bestrebungen, als Handelsmann selbst den Vertrieb derselben zu besorgen, zersplitterte sich Pestalozzis Zeit und Wirken. Er mufste 1780 die Anstalt schliefsen; mit Mühe konnten die bürgerlichen Folgen des finanziellen Ruins abgehalten werden: bittere Armut lagerte sich über Pestalozzis Haushalt und den verödeten Neuhof.

Man weifs, wie Pestalozzi, fast von aller Welt verlassen, nun dazu griff, als Schriftsteller sich eine Existenz zu gründen. Der »Abendstunde eines Einsiedlers« in Iselins Ephemeriden folgte 1781 »Lienhard und Gertrud; ein Buch für das Volk«, ein genial

hingeworfenes Gemälde des Volkes, wie es ist, denkt und fühlt. Die Schrift fand lebhaften Beifall und Interesse in weiten Kreisen; der verschollene Einsiedler auf dem Neuhof wurde durch sie zum berühmten Manne, und sie brachte Brot unter sein Dach.

Doch der Erfolg als Schriftsteller blieb Pestalozzi nicht treu. Er versuchte sich auf den verschiedensten Gebieten: mit einem zweiten Volksbuch »Christoph und Else«, mit Lösung von Preisaufgaben, als Herausgeber einer belehrenden und unterhaltenden Wochenschrift »Schweizerblatt«, mit Fortsetzungen und Umarbeitung von »Lienhard und Gertrud«. Die Zahl der Käufer und Leser wurde immer kleiner; seine letzte Veröffentlichung vor 1798, die philosophische Darstellung seiner Menschheitsideen, ein Werk, an dem er »drei Jahre lang mit unglaublicher Mühseligkeit geschrieben«, führt er selbst in der Gesamtausgabe seiner Schriften 1821 mit der Bemerkung ein: »Es hat beinahe niemand von dem Dasein dieser ‚Nachforschungen', die schon vor mehr als zwanzig Jahren im Publikum erschienen, Notiz genommen.«

Noch weniger hatten seine Bemühungen Erfolg, wieder zu einer praktischen Tätigkeit für die Erprobung seiner Menschheitsideen zu gelangen. Die Verhältnisse in seiner engeren und weiteren Heimat waren zu klein und auch zu kleinlich: der Wunsch, im Ausland mit diesem Streben eine Unterkunft zu finden, in Wien, in Preufsen, auf den Gütern Leopolds von Toskana, blieb unerfüllt; und als er, von der Nationalversammlung 1792 zum französischen Bürger ernannt, daran dachte, nach Frankreich zu gehen, nahmen die dortigen inneren Verhältnisse eine Wendung, die auch diesen Versuch schon aus äufserlichen Gründen als untunlich erscheinen liefsen.

Dazu kam noch Unglück in der Familie. Wohl wich allmählich die bitterste Not, die unmittelbar nach der Auflösung der Erziehungsanstalt auf dem Neuhof geherrscht; Frau Pestalozzi genas von langer, schwerer Krankheit; eine treue Magd (die Lisebeth) brachte wieder Ordnung in den Haushalt und die Ökonomie des Hofes; durch etwas Fabrikerwerb im Auftrag eines benachbarten Geschäftshauses, durch Hilfe von Freunden, kleine Anleihen bei Verwandten, gelegentlich auch bescheidene Erbschaften, gestaltete sich die Gegenwart wenigstens erträglich. Aber der einzige Sohn Pestalozzis kam aus der Kaufmannslehre in Basel als ein gebrochener Mensch, mit einem epileptischen Leiden behaftet, nach Hause und wurde so statt Stütze und Trost des elterlichen Hauses eine Quelle stetiger Sorge und kummervollen Leides.

Mifserfolg in den eigenen praktischen Unternehmungen, Mifserfolg auf der schriftstellerischen Laufbahn, Mifserfolg aller Bestrebungen, aufs neue in praktische Tätigkeit zurückzukehren, Mifserfolg in dem unglücklichen Lose des einzigen Kindes, das ist der volle »Becher des Elendes«, den das Schicksal Pestalozzi in den dreifsig Jahren seines Aufenthaltes auf dem Neuhof zu leeren nötigte. Und schwer lastete der Jammer eines zertretenen Daseins, eines verlorenen Lebens auf Pestalozzis Gemüt: »Tiefe Mifsstimmung verschlang mich jetzo. Ich war mit grauen Haaren noch ein Kind, aber jetzt ein tief in mir selbst zerrüttetes Kind. Ich wallte zwar auch im Sturm dieser Zeit dem Ziele meines Lebens entgegen, aber einseitiger und irrender als ich es je tat.«

Und doch hat eben diese Prüfungszeit Pestalozzi erst zu dem Pestalozzi umgeschaffen, auf dessen Stimme nachher die Menschheit lauschte. Auf den Neuhof war er als junger Stadtherr gezogen, durchaus noch nicht gefeit gegen die Versuchung, sein Leben in sorgloser Behaglichkeit zu vertändeln; vom Neuhof kam er als ein Fünfziger, dem alles Streben nach äufserlichen Dingen sich in seiner Nichtigkeit erwiesen, und dem das Beste seines Inneren gerade durch die Zurückdämmung zu voller, alle Nebenrücksichten verzehrender Glut entbrannt war: »Mein Eifer, einmal an den grofsen Traum meines Lebens Hand anzulegen, hätte mich dahin gebracht, in den höchsten Alpen, ich möchte sagen ohne Feuer und Wasser, Hand anzulegen, wenn man mich nur einmal hätte anfangen lassen.« Auf den Neuhof war er gekommen mit jugendlich unverarbeiteter Begeisterung für Rousseaus Ideen, auch für die pädagogischen Einzelheiten — sein Sohn ward nach des Vaters Willen zwölfjährig, ohne Unterricht im Lesen und Schreiben erhalten zu haben —;

auf dem Neuhof lernte Pestalozzi, fern von aller Bücherweisheit die Rousseauschen Ideen in ihrer Tiefe erfassen, als Autodidakt ihren Kern mit dem Leben vermitteln, und in diesem Kern derselben das Heilmittel für eine kraftbildende Erziehung des Volkes erkennen. Und als eben dieser Autodidakt, mitten im Volke stehend, den Spuren der Menschlichkeit in den Hütten der Armut nachgrabend, den Heilmitteln nachsinnend, wie dieselben gehegt und zur vollen Entfaltung in der Menschheit emporgeführt werden könnten, hatte er hier auf dem Neuhof Mufse gefunden, in den Fortsetzungen von »Lienhard und Gertrud« seinen Menschheitstraum zu träumen und darin sich selbst und der Welt gegenüber zu voller Klarheit zu gelangen: »es sei, wie wenn es nicht sein müsse, dafs Menschen durch ihre Mitmenschen versorgt werden; die ganze Natur und die ganze Geschichte rufe dem Menschengeschlechte zu, es solle ein jeder sich selbst versorgen, es versorge ihn niemand und könne ihn niemand versorgen, und das Beste, was man dem Menschen tun könne, sei, dafs man ihn lehre, es selber zu tun.«

Was war aber das anderes, als die volle Bestätigung dessen, was instinktiv schon der Knabe Pestalozzi gefühlt, dafs die im Menschen selbst liegenden Kräfte mit Unrecht verachtet werden, wenn sie in das Gewand der Armut gehüllt sind, und dafs es ein Frevel an der Menschheit sei, wenn sie um dieser Armut willen brach gelassen werden und verkümmern müssen! Ausbildung und Benützung der menschlichen Kräfte mit aller Gewissenhaftigkeit und Umsicht ist nun dem gereiften Manne Pestalozzi das Losungswort zur Heilung der Schäden der Menschheit und ihre planmäfsige Ausbildung von frühester Jugend an das Hauptmittel zu diesem Zwecke, und der Inhalt aller mit der Natur in Einklang stehenden und darum allein zu den Zielen der Menschheit führenden Kunst der Erziehung.

Wie ist die Menschheit zu dieser Ausbildung der in ihr schlummernden Kräfte zu bringen?

Erster Gedanke: Durch die menschenfreundliche autoritative Einwirkung der Staatsleitung und der gebildeten, höheren Klassen. Das ist die Auffassung des aufgeklärten Despotismus in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, und Pestalozzis Standpunkt im »Schweizerblatt« 1782, im Memorial an Grofsherzog Leopold von Toskana (1786), und in »Lienhard und Gertrud« (1781—1792). Aber dem aufgeklärten Despotismus gebrach es zur Durchführung an Macht und Verständnis.

Zweiter Gedanke: Auf Grund der Selbstbefreiung der Völker, die die Fesseln sprengen, durch welche ihre Entwicklung innerhalb der geschichtlich gewordenen politischen Verhältnisse gebunden ist. Das ist die Auffassung der Revolutionszeit, und in ihr wurzelt Pestalozzis politische Betätigung in den neunziger Jahren. Aber er kam rasch zum Gefühl, dafs er in dieser Betätigung sich selbst verliere und dafs mit dem »Trommelschlag dieser Charlatanrezepte« eine innerlich durchgreifende Wirkung doch nicht erzielt werde.

Also blieb kein anderer Weg, als die Entbindung der Menschheitskräfte von innen heraus, von unten herauf durch die Entwicklung reiner Menschenkraft selbst zu versuchen; und so erwachte in Pestalozzi »in den ersten Tagen der Verwirrung« (unter den neuen politischen Machthabern) der Entschlufs: »Ich will Schulmeister werden!«

3. Erste Ausführung (Stanz und Burgdorf). Das Jahr 1798 bildet in Pestalozzis Schicksal den Wendepunkt. Bei den Männern der helvetischen Regierung, die nach dem Zusammenbruch der alten Eidgenossenschaft zur Leitung des Einheitsstaates berufen wurden, fand er für diese seine Bestrebungen Vertrauen, und zur Anhandnahme erneuerter Probeversuche Rückhalt und Unterstützung. Die helvetische Regierung gab ihm, was er bisher vergeblich ersehnt, und was das Innerste seines Wesens bedurfte und erlechzte: ein Arbeitsfeld bei der armen Jugend. Sie sandte ihn als Waisenvater nach Stanz.

Es sind nur fünf Monate, die Pestalozzi in dieser Stellung zubringen konnte (Mitte Januar bis 8. Juni 1799). Tag und Nacht, mit fast übermenschlicher Anstrengung wirkte der äufserlich alt gewordene, innerlich jugendliche Mann unter den Kindern; es sind, wie er selbst sagt, »die höchsten Segenstage seines Lebens.

Das Wichtigste war freilich nicht, was er an den Kindern in Stanz ausrichtete; das konnte bei der Kürze seines dortigen Aufenthaltes und bei der Wucht der gegnerischen Einflüsse, die nachher auf die Kinder sich wieder geltend machten, kaum nennenswerte, bleibende Früchte tragen. Das Wichtigste war, daſs er in Stanz sich selbst wieder fand, daſs ihm hier im Umgang mit verwahrlosten, aber naturkräftigen Kindern die Grundzüge aller wahren Menschenbildung vor die Seele traten, und der Entschluſs: ich will Schulmeister werden! im Gegensatz zu einem politischen Wirken, ihm unerschütterlich wurde.

Durch Stapfers Vermittelung öffnete sich ihm, nachdem er sich von der physischen Überanstrengung in Stanz erholt, in Burgdorf neue Gelegenheit zur Ausführung dieses Entschlusses; zunächst wieder an einer Art Armenschule (der Hintersässenschule), dann an den bürgerlichen Schulen der Stadt selbst. Ein sonderbares Zusammentreffen von Umständen lieſs ihn zu dem Wagnis übergehen, im Verein mit drei jüngeren Mitarbeitern auf Herbst 1800 eine eigene Erziehungsunternehmung zu begründen, die dem dreifachen Zwecke eines Erziehungshauses für Söhne aus dem wohlhabenden Bürgerstande, einer Armenerziehungsanstalt und einer Stätte für Lehrerbildung dienen sollte: das Institut im Schlosse Burgdorf.

Und noch sind keine zwei Jahre seit Stanz vergangen, so beginnt dieses Institut der Wallfahrtsort der Pädagogen im In- und Auslande zu werden; meteorartig, unvermittelt, plötzlich steigt Pestalozzi zum höchsten Ruhme empor; die scharfsinnigsten und edelsten Geister jener Zeit — ich nenne von deutschen Namen nur Trapp, Herbart und Fichte — sehen in seinen Gedanken und seinem Wirken den Anbruch einer neuen Zeit, und Pestalozzi durfte von sich selbst bekennen: »Man hat mir schon in meinen Knabenschuhen gepredigt, es sei eine heilige Sache um das von unten herauf dienen; aber ich habe jetzt erfahren, um Wunder zu leisten, muſs man mit grauen Haaren von unten herauf dienen.«

Es ist nicht nur der Gegensatz in der äuſseren Stellung, der uns zwischen Pestalozzi in Stanz und Pestalozzi auf Schloſs Burgdorf so auffallend entgegentritt; diese Veränderung steht in innigem Zusammenhang mit einer inneren Wandlung, die in Pestalozzi selbst bezüglich der zu erstrebenden Ziele vorgegangen war.

Rettung und Entfaltung der Kräfte der Menschennatur war von Jugend auf in Pestalozzi der bestimmende Wunsch seines Herzens gewesen. Zum ersten Male auf dem Neuhof hatte er den Versuch gemacht, in dieser Absicht als Erzieher der armen Jugend sich zu betätigen. Er war dabei von der Überzeugung erfüllt worden, der Kampf mit der Not des Lebens sei die wahrhaft kraftbildende Schule der Armen; also werde die Jugend der Armen durch die Entbehrungen der Armut selbst am besten dazu befähigt, ein Leben der Entbehrung ohne Gefährdung der in ihnen entwickelten Menschlichkeit zu ertragen. Erziehung der Armut durch Armut war der Grundgedanke der Anstalt auf dem Neuhof.

Auch die Waisenkinder in Stanz waren arm, und ein Leben in Entbehrungen die Existenzbedingung des dortigen Waisenhauses. Aber nicht alle diese Kinder waren voraussichtlich bleibend arm; nur der Jammer des verwüsteten Landes hielt sie für den Augenblick in gleicher Armut beisammen. Es galt, sie so zu erziehen, daſs auch bei allfällig günstiger Wendung im Schicksal der einzelnen die Erziehung durch Arbeit in ihnen den Grund zu wahrhaft menschlicher Entwicklung gelegt habe. Indem Pestalozzi ihre Kräfte an- und aufregte, die Hindernisse einer gesunden Naturentfaltung für sie wegräumte, erstaunte er selbst über die Gröſse und Macht dieser Kräfte der Menschennatur, während er physisch dem Gewühl ihrer Betätigung fast unterlag. Indem er, Tag und Nacht unter ihnen wirkend, das Spiel derselben vor sich entfaltet sah, — sah, daſs es nur darauf ankomme, sie zu verstehen und leiten zu können, und daſs sie sich dann wie von selbst entwickelten, — versuchte und immer wieder aufs neue versuchte zu diesem Ziele zu gelangen, indem er an den Ausgangspunkt jener Kräfte vordrang und sie in ihren Elementen anzufassen strebte, — tauchte ihm die Möglichkeit auf, den Volksunterricht ausschlieſslich auf psychologische Funda-

mente zu gründen. Je mehr er in seinen Versuchen fortschritt, desto mehr ging die Erkenntnis in ihm auf: die Mittel, die Armen zu erziehen, sind ja gar nicht die Mittel einer besonderen Standeserziehung der Armen; es sind die Mittel, deren die Jugend aller Stände, der Reichen wie der Armen, in gleicher Weise bedarf, um wahrhaft ihre Kräfte entfalten zu können; es sind die Mittel der allgemeinen elementaren Menschenbildung.

Und was Stanz begonnen, vollendete Burgdorf. Schon im Juni 1800 formuliert Pestalozzi seinen Zweck dahin: »Ich suche den menschlichen Unterricht zu psychologisieren; ich suche ihn mit der Natur meines Geistes und mit derjenigen meiner Lage und meiner Verhältnisse in Übereinstimmung zu bringen.« Aus dem Vertreter der Standeserziehung der Armen ist — wenigstens dem Prinzip nach — der Forscher nach einer psychologisch begründeten, allgemeinen Menschenbildung geworden, und wie sich seine theoretischen Ziele ausgeweitet haben, so zeigt auch seine Unternehmung in der Praxis den nämlichen Fortschritt; es erweist sich schon aus äußeren Gründen nicht möglich, die Erziehung der Armen und der begüterten Stände im Institut gesondert zu halten: Armenerziehung und allgemeines Erziehungshaus schmelzen in einem einheitlichen Organismus zusammen.

Kurze Zeit nach Begründung des Instituts gelangte Pestalozzi dazu, im Zusammenhang seine Erziehungsideen nach ihrer historischen Entwicklung und in ihrem gegenwärtigen Stande der Öffentlichkeit vorzulegen. Es geschah dies durch das nur lässig in (14) Briefe an seinen Freund Geßner eingekleidete Buch: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« (1801). Es ist ein Werk, das in keiner Weise durch seinen Inhalt dem Zusatz seines Titels entspricht: »ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten«; ein Werk, in welchem sich zudem die ganze Schwierigkeit für Pestalozzi enthüllt, eine klare und bündige Auseinandersetzung seiner theoretischen Ansichten und ihrer Entstehung zu geben; aber ein Werk, welches, indem es einerseits von Pestalozzis mühevollem Ringen zeugt, die Grundlinien einer naturgemäßen Unterrichtslehre zu ziehen, andrerseits einen zermalmenden, ingrimmigen Kampf gegen die fundamentlose Bildung seiner Zeit führt. Auf diesen beiden Punkten beruht der durchschlagende Eindruck, den es auf die Zeitgenossen machte. Und dabei ist äußerst bezeichnend: den Hauptinhalt der sachlichen Darlegung, welche der historischen folgt, bieten die Untersuchungen über die Bildung der Einsichten und der Verstandeskraft, also die allgemeine — für die Jugend aller Stände »nach der Natur des menschlichen Geistes« gleichartig sich gestaltende — Aufgabe des Unterrichtes; die Bildung der Fertigkeiten, durch die der Mensch vor allem in Übereinstimmung mit der »Natur seiner Lage und seiner Umstände« gebracht werden soll, wird erst im 11. Brief nachgeholt und eigentlich mehr nur gestreift. Auch im Verlauf dieses Buches tritt somit hervor, wie sehr für Pestalozzi schon in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts die allgemeine Menschenbildung gegenüber den Anforderungen der Berufsbildung in den Vordergrund getreten war. Für diese allgemeine Menschenbildung wird nun das Institut die Probeschule, das Laboratorium; zur Verbreitung ihrer Anfangsgründe veröffentlicht Pestalozzi seine Elementarbücher und das »Buch der Mütter« (1803); gleichzeitig geht von ihm auf seine Mitarbeiter die Anregung aus, auch die Weiterführung des Unterrichts, in den einzelnen wissenschaftlichen Fächern, im Geist der »Methode« zu bearbeiten; immer und immer wieder strebt er selbst, gegenüber den ihm durch die Leitung seines Erziehungshauses aufliegenden Pflichten, Muße zu gewinnen, um auf dem Gebiete der Theorie sein Werk zu vertiefen und zum Abschluß zu bringen. Seiner eigenen Unbeholfenheit in wissenschaftlicher Ausprägung seiner Gedanken bewußt, beruft er (1803) — nachdem die Zuziehung bisheriger Mitarbeiter für diese Aufgabe ein unbefriedigendes Resultat ergeben — in dem jungen Pfarrer Johannes Niederer zu Sennwald den Mann, der sich ihm zu diesem Zwecke angeboten, um an Pestalozzis Seite für die Ideale seiner Jugend zu wirken, und der dann auch wirklich über ein Jahrzehnt Pestalozzis volles Vertrauen besaß.

4. Auf der Höhe. (Burgdorf, Buchsee, Yverdon.) Noch vor Niederers Über-

siedelung nach Burgdorf hatte das Institut auf die pädagogische Welt seinen Einfluſs zu üben begonnen. Besucher von allen Seiten trafen ein, teils von vornherein zur Bewunderung geneigt, teils erst durch das, was sie in Burgdorf sahen, aus Kritikern zu Freunden der Unternehmung umgewandelt. Schon Herbart, der Ende 1799 seine Hauslehrerstelle in der Schweiz verlassen und auf der Rückreise Pestalozzi und seine Schule — es waren damals noch die Schüler der Stadtschule — besuchte, hatte nach seinem eigenen Ausdruck »beinahe Mühe, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eines von den lernenden Kindern zu werden«; so war nunmehr auch den Gästen des Institutes eben diese natürliche Frische und Lebendigkeit, der angeregte Trieb der Jugend, die am Lernen selbst Freude fand und sich freiwillig mit dem Unterrichtsstoff beschäftigte, eine ungewohnte Erscheinung, und die Fortschritte und Erfolge, die auf Grund der ausgebildeten Anschauungskraft, namentlich im Rechnen, in der Geometrie und im Zeichnen, zu Tage traten, ein Gegenstand unverhohlenen Erstaunens. Noch mehr fesselte sie der ungezwungene Ton »beglückender Harmonie« im freien Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, ohne jegliche Anwendung von Zwang, fast ohne irgend welchen Anlaſs zu Strafen. Am meisten tat es ihnen aber Pestalozzi selbst an, sobald sie sich über die Vernachlässigung seines Äuſseren hinwegzusetzen vermochten; sei es, daſs der Zauber seiner kindlich geist- und gemütvollen Persönlichkeit unmittelbar auf sie einwirkte, sei es, daſs ihnen derselbe in seiner Wirkung auf die Zöglinge bei den Morgen- und Abendandachten entgegentrat, die Pestalozzi täglich mit der jugendlichen Schar abhielt. Und in der Tat: das Leben in Burgdorf, wie es den Meister mit seinen Mitarbeitern und die Zöglinge mit beiden verband, stellte trotz aller Formlosigkeit und trotz kleiner Störungen, die auch da nicht ausblieben, in seltener Weise das Ideal eines Erziehungshauses dar; das Idyll ging so weit, daſs noch ein Jahrzehnt später sich die Überlieferung erhielt: in jenen ersten Jahren hätten die Lehrer gar keine festen Besoldungen gehabt; in Pestalozzis Stube sei die Institutskasse gestanden, unverschlossen, und die Lehrer haben aus derselben, gegen Einlage eines Zettels mit Angabe des Betrages, ohne weitere Förmlichkeiten eben einfach entnommen, was sie zur Bestreitung allfälliger Bedürfnisse brauchten.

Die Wiedereinsetzung kantonaler Staatsverwaltungen nach der Beseitigung des helvetischen Einheitsstaates vertrieb Pestalozzi aus Burgdorf. Die bernische Regierung wies ihm zum Ersatz das alte Klostergebäude in Münchenbuchsee an. Im Juni 1804 siedelte das Institut dorthin über. Aber in Buchsee war seines Bleibens nicht lange. Die Lehrer glaubten im Interesse der Anstalt und Pestalozzis zu handeln, als sie Fellenberg, welcher auf dem nahen Wylhof bereits Proben seines organisatorischen Talentes gegeben, ersuchten sich mit der Verwaltung und organisatorischen Leitung der Anstalt in Buchsee zu beladen, und Pestalozzi willigte ein. Doch die Verbindung Pestalozzis mit Fellenberg, die zur Begründung eines Systems lokal getrennter, durch Pestalozzis Geist und Fellenbergs Tatkraft zusammengehaltener Institute führen sollte, scheiterte an Fellenbergs autokratischem Auftreten gegen Pestalozzis bisherige Mitarbeiter und zunächst im Einverständnis mit Fellenberg, ein an dem Gegensatz der Individualität von Pestalozzi und Fellenberg selbst. Es kam innert Jahresfrist zum Bruch, und das Institut in Buchsee, Lehrer und Schüler, zog mit Sack und Pack nach Yverdon hinüber, — wo Pestalozzi schon seit Herbst 1804 weilte, um daselbst ein weiteres Institut ins Leben zu rufen. Am 1. Juli 1805 war das gesamte Institut aufs neue unter Pestalozzis ausschlieſslicher Leitung, nunmehr in Yverdon, vereinigt und dort ist es bis zu seiner Auflösung im Jahr 1825 geblieben.

Während im Institutsleben in Yverdon zunächst die schönen Tage von Burgdorf sich erneuerten, war der Eintritt Niederers in Pestalozzis Lebenskreise der Ausgangspunkt einer systematischen literarischen Tätigkeit, die den Zweck hatte, einerseits die Methode immer umfassender zu begründen und auszubauen, andererseits die ganze gebildete Welt für Pestalozzis Ideen zu gewinnen. Niederer besaſs wissenschaftlich-philosophische Bildung, die Pesta-

lozzi abging; in organisatorischen Dingen und Geldsachen war er eben so sorglos und unerfahren als Pestalozzi. Der ganze Ehrgeiz seiner feurigen, leidenschaftlichen Natur ging dahin, den Pestalozzischen Ideen zum Ausdruck und Durchbruch zu verhelfen. Er war im Institut selbst der berufene Erklärer der Methode. An ihn wandten sich die Besucher um Auskunft über Pestalozzis Persönlichkeit und Ansichten; er führte die ausländischen Lehrer und Zöglinge in die Methode ein und hielt am Institut Vorlesungen über dieselbe; Pädagogen, die über Pestalozzi schreiben wollten, wandten sich an ihn um Rat und Berichtigung ihrer persönlichen Eindrücke; in streitigen Fragen rückte er die authentische Interpretation in die wissenschaftlichen Zeitschriften ein. Hatte Pestalozzi in der ersten Zeit von Yverdon auch selbst mit erneuerter Frische die Darstellung seiner Ideen versucht, ohne sofort die Veröffentlichung folgen zu lassen, so nahm Niederer nunmehr die publizistische Tätigkeit in grofsem Stile auf. In demselben Jahre 1807 wurden nicht weniger als zwei Zeitschriften gegründet; die eine, »Ansichten und Erfahrungen die Idee der Elementarbildung betreffend«, ging ausschliefslich unter Pestalozzis Namen und enthielt nebst Bruchstücken einer Umarbeitung von »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, die Pestalozzi im Winter 1804/5 unternommen, auch Arbeiten, die wohl unter Niederers Mitwirkung ihre gegenwärtige Fassung bekamen; sie brachte es aber nicht weiter als bis zum ersten Heft des ersten Bandes. Die andere, die »Wochenschrift für Menschenbildung, herausgegeben von Pestalozzi und seinen Freunden«, stand unter Niederers Redaktion; sie wurde, wenn schon sehr unregelmäfsig, bis 1812 fortgesetzt. In derselben erschien dann auch die Rede, die Pestalozzi als Präsident der auf Antreiben Niederers begründeten Schweizerischen Erziehungsgesellschaft 1809 in Lenzburg gehalten, von Niederer als die zusammenhängende Darstellung der Pestalozzischen Ideen auf ihrer gegenwärtigen Höhe erweitert und mit erläuternden Anmerkungen versehen. Und als dann von dieser Zeit an infolge der von Pestalozzi bei der eidgenössischen Tagsatzung über seine Anstalt erbetenen Begutachtung berechtigte und böswillige Kritik sich von verschiedenen Seiten immer lauter hervorwagte, suchte Niederer mit einem zweibändigen Buche »Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur«, sowie durch eine Reihe kleiner polemischer Schriften die Opposition literarisch zu zerschmettern. Er bewog Pestalozzi, im Schlosse zu Yverdon eine eigene Buchhandlung und Buchdruckerei einzurichten, um die literarische Tätigkeit mit um so gröfserer Energie betreiben zu können. Wo Pestalozzi angegriffen wurde, da stand Niederer auf dem Plan. An Eifer hat es ihm wahrlich nicht gefehlt.

Auch an Anerkennung nicht, zumal von Pestalozzi. Auf Niederer bezieht sich zweifellos Pestalozzis Ausspruch in seinem Briefe an Stapfer (1808): »Mein Werk forderte wirkliche philosophische Kenntnisse; ich hatte sie nicht, ich war ihrer nicht einmal fähig; und mein Werk ist philosophisch unterstützt, wie noch keines Menschen unvollendete empirische Versuche philosophisch unterstützt worden sind;« kein Geringerer als der zürcherische Philologe J. C. von Orelli redet — im Vorwort zu seinem »Vittorino von Feltre« — von der pädagogischen Gegenwart als dem »Zeitalter Pestalozzis und Niederers«, und Hans Georg Nägeli sagt geradezu; »Pestalozzi hat Feuer geschlagen und Niederer hat das Licht angezündet.«

Es ist keine Frage: in dem Jahrzehnt 1805—1815, in welches der grofse Einflufs Pestalozzis auf die pädagogische Gedankenwelt vornehmlich Deutschlands zusammengeht, erscheinen Pestalozzi und Niederer unlöslich verbunden, spricht Pestalozzi zu der Welt durch Niederers Mund; ja, das Verhältnis beider Männer nahm schliefslich so sehr das Gepräge einer von Pestalozzi selbst empfundenen Bevormundung an, dafs dieser etwa, persönlich um Erläuterungen angegangen, mit schalkhaftem Sarkasmus erwiderte: »Ich verstehe mich selbst nicht mehr; wenn ihr wissen wollt, was ich denke und will, müfst ihr Herrn Niederer fragen!«

Und doch sind die Hoffnungen, die Pestalozzi auf Niederers Mitwirkung für den theoretischen Ausbau seiner Ideen setzte, nicht in Erfüllung gegangen.

Es fehlte Niederer eine der Vergangenheit Pestalozzis ähnliche Entwicklung als Voraussetzung für diese Mitwirkung. Er hatte nicht, wie dieser »in der Unermefslichen Anstrengung seiner Versuche unermefsliche Wahrheit gelernt und unermefsliche Erfahrungen gemacht«; er war ein scharfsinniger Denker in philosophischen Problemen, nicht ein Mann des Experimentes. Für dieses ging ihm sogar Sinn und Neigung ab; er vertiefte sich in abstrakten Spekulationen und besafs »für das Mechanische des Unterrichts, »wie er selbst Pestalozzi gleich von vornherein gestanden, »wirklich allzu wenig Stetigkeit«. So ist seine Betätigung für die Methode fast ausschliefslich eine formal gestaltende, nicht eine materiell fördernde; er hat Pestalozzis Gedanken in die Sprache der wissenschaftlichen Schule gekleidet — bisweilen auch geprefst; aber er vermag nicht, durch reale Vertiefung ihnen zu einem inneren Fortschritt zu verhelfen, weder nach Seite des Ausbaues ihrer Anwendung, noch nach Seite des Pestalozzi vorschwebenden Ziels einer empirisch begründete Erziehungslehre.*) Wohl schwebte letztere auch Niederer als das Ziel vor; aber er operierte mit philosophischen Begriffen, welche, der spekulativen Philosophie entnommen, Pestalozzi fremd waren, und welche daher, indem er sie als Pestalozzis eigene Meinung hinstellte, mehr Verwirrung als Klarheit in die Sache brachten. Wohl fafste er die Grundanschauungen in Pestalozzis pädagogischem Denken richtig und treu auf, gab ihnen in einzelnen Punkten sogar erst die folgerichtige Deutung, aber in der philosophischen Abstraktion auch eine Anwendung, die sich in ihrer Allgemeinheit zwar mit dem Standpunkte berührte, zu welchem Pestalozzi in Burgdorf gelangt war, jedoch in den daraus gezogenen Konsequenzen mit der historischen Entwicklung, die Pestalozzi auf diesen Punkt gebracht, in schneidendem Kontraste stand, und zwar ohne dafs Pestalozzi Einsprache dagegen erhob. Das ist vor allem der Fall in Bezug auf die Idee der allgemeinen Menschenbildung.

Die eigentümlichste Illustration dieses merkwürdigen Verhältnisses bietet eine Stelle in der Lenzburgerrede von 1809. Pestalozzi nennt es daselbst »eine verkehrte Ansicht«, dafs die Methode die Menschen, die Kräfte, die Charaktere, die Gesinnungen und Handlungsweisen der Zöglinge gleich zu machen und die Stände und Verhältnisse zu vermischen sich bestrebe; die Methode wolle vielmehr, dafs jeder Zögling aus sich selbst in sein Verhältnis und in seine Umgebung hineinwachse.« Dazu folgt eine längere Auseinandersetzung — offenbar aus Niederers Feder — unter dem Text, die in die Behauptung ausmündet: »Genug, dafs Elementarbildung Menschen-, nicht Volks-, nicht Standes-, nicht Nationalbildung, nicht Individualitätsbildung ist, insofern Individualität erst geschaffen, erzeugt werden soll.«

Man begreift, dafs Pestalozzi mit der Zeit dazu kam, diese Rede als eine solche zu bezeichnen, die »das Gepräg eines fremden auf mich wirkenden Einflusses sichtbar an sich trägt«, und dafs er, von seinem Gemüt immer und immer wieder zu der Armenschule hingezogen, nach seiner Trennung von Niederer die Bedeutung der »Individuallage« der Menschen für die Erziehung, seinen ursprünglichen Anschauungen gemäfs aufs neue stärker betont hat, als es nicht nur in der Niedererschen Periode, sondern tatsächlich schon seit 1800 geschehen ist. Das ist nur der natürliche Rückschlag gegen die Bevormundung, die er ein Dezennium hindurch getragen. Aber auf der anderen Seite ist auch klar: Niederer hat gar nichts anderes getan, als dafs er den Standpunkt, auf welchem Pestalozzi zur Zeit von Niederers Ankunft in Burgdorf theoretisch und praktisch stand, von der persönlichen Entwicklung, welche Pestalozzi auf denselben geführt, loslöste und ihn in seiner Absolutheit als das Panier Pestalozzis aufrollte; es ist der Standpunkt, welcher von der Idee der allgemeinen Menschenbildung aus das Postulat der allgemeinen Volksschule in sich schliefst. Mag die abstrakte Fassung, in welche Niederer jene Idee ausprägte, der Fülle und Tiefe der pädagogischen Anschauung Pestalozzis auch nicht völlig gerecht werden; mag im Zusammenhang damit die moderne Richtung auf allseitige Kraftbildung für die indivi-

*) Für das Nähere verweise ich auf die Ausführungen von Dr. Th. Wiget (»Pestalozzi und Niederer«) in den Bündner Seminar-Blättern 1896 Nr. 3.

duellen Bedürfnisse des Erwerbslebens in ihrem Kampfe gegen die einseitige Kopfbildung und für die Bildung der Handgeschicklichkeit nicht minder mit Recht auf Pestalozzi zurückgreifen: der Pestalozzi, den die Jetztzeit als den Vater der allgemeinen Volksschule feiert, ist der Pestalozzi auf der Höhe, die in Burgdorf ihren Anfang nahm und bis zum Erlöschen von Niederers Einfluſs dauerte, der Pestalozzi, welchen Niederer ein volles Jahrzehnt als Propheten der allgemeinen Menschenbildung auskündete und auf diesem Standpunkte festhielt.

5. Äußerer Niedergang und Lebensende. Die ersten fünf Jahre blühte das Institut in Yverdon zu stets höherem Glanze empor. Bewundernde Gäste aus aller Herren Ländern strömten herbei; junge Erzieher erschienen aus eigenem Antrieb oder von ihren Regierungen entsandt, um hier kürzere oder längere Zeit lernend und lehrend die Methode zu studieren. Die Gesamtzahl der Zöglinge stieg bis gegen 150; neben das Institut trat eine Mädchenpension, zuerst unter Pestalozzis Schwiegertochter, dann unter Rosette Kasthofer, späterer Gattin Niederers, die Pestalozzi dazu ausersehen, »die Methode ihrem Geschlechte zu geben.« Pestalozzis Tätigkeit war eine fast übermenschliche. Mit seltenen Ausnahmen war er jeden Morgen um 2 Uhr wach nnd begann seine schriftstellerischen Arbeiten; bei dem Gewühle des Tages zwischen Zöglingen, Lehrern, Gästen sagte er wohl einem besuchenden Freund als Ausdruck seines inneren Glücks: »Es gad unghür.« Gleichen Eifer erwartete er auch von den Lehrern, zumal von den in seinem Hause gebildeten Unterlehrern. »Es gab Jahre,« erzählt Ramsauer, »in denen keiner von uns nach drei Uhr morgens im Bette gefunden wurde, und man arbeitete Sommer und Winter von 3 bis 6 Uhr.«

Aber eben der Glanz, den das Institut verbreitete, barg auch die Keime der Zersetzung in sich. Die Lage der Anstalt an der Grenze zweier Sprachgebiete trug zur Vermehrung der Zöglinge bei, aber schädigte die Einheit der erzieherischen Leitung. Man wollte eine Art Universalinstitut werden und vernachlässigte darüber die Elementarbildung. Die Gäste verbreiteten den Ruhm des Instituts, aber ihr beständiges Kommen und Gehen machte die ruhige Arbeit unmöglich, und setzte der Gefahr aus, auf den Schein hin zu arbeiten. Die literarische Tätigkeit war eine notwendige Ergänzung für die Verbreitung der Idee, aber sie zersplitterte Zeit, Kraft und Stimmung Pestalozzis und Niederers und beeinträchtigte dadurch ihre erzieherische Wirksamkeit. Buchdruckerei und Buchhandlung waren eine ständige Versuchung, die Arbeit dahin zu richten, um diesem Nebenzweige Beschäftigung zu geben, und bei Pestalozzis und Niederers Geschäftsunkenntnis ein zehrender Schaden für die Finanzen. Der Institutsorganismus war nachgerade zu groſs geworden, als daſs Pestalozzis Geist allenthalben in seiner stillen Kraft hätte wirken können, und und wenn das nicht mehr der Fall war, so waren Pestalozzi und Niederer am wenigsten geeignet, mit festen Organisationsformen nachzuhelfen. Die Lehrerschaft war bis über die Zahl von 30 angewachsen; die älteren Mitarbeiter sonnten sich in dem unter ihrer Mithilfe gewonnenen Ruhmesglanz, wurden in der Erfüllung ihrer täglichen Pflichten bequem, und alle glaubten, von der Unfehlbarkeit, die das Institut in der öffentlichen Meinung behauptete, auch einen Anteil genieſsen zu können. Das schuf Dissonanzen. Joseph Schmid, unter Pestalozzis jüngeren Lehrkräften sein besonderer Liebling, ein tüchtiger Mathematiker, aber ohne genügende Allgemeinbildung, verlieſs die Anstalt 1810. Im gleichen Jahre folgte dem Rufe an die Stelle eines reformierten Predigers in Petersburg Muralt, von dessen Bildung und ruhig praktischem Wesen die Nächststehenden am ehesten erwartet hatten, er werde im stande sein, die auseinander strebenden Elemente zusammen zu halten.

Längst schon hatten da und dort Stimmen verlauten lassen, auch in der Presse, es stehe in Yverdon wenigstens nicht alles so glänzend, wie es von dort aus verkündet werde. Um diesen Angriffen ein Ende zu machen, lieſs sich Pestalozzi durch den Rat seiner Mitarbeiter 1809 bewegen, von der Tagessatzung ein öffentliches Gutachten zu verlangen. Die Tagsatzung ging auf das Gesuch ein, und der Landammann d'Affry ernannte P.

Girard in Freiburg, Professor Trechsel in Bern und den Ratsherrn Abel Merian in Basel zu Prüfungskommissären. Sie kamen, blieben einige Tage in Yverdon; ihr Bericht, von Girard verfafst, ward im folgenden Jahre der Tagsatzung vorgelegt und gedruckt. Er lobte, was er nur immer loben konnte, tadelte in den mildesten Formen, sprach mit der höchsten Ehrerbietung von Pestalozzi; aber durch all das konnte und sollte nicht verhüllt werden, dafs die Gesamtanschauung der Kommission dahin ging: vieles ist im einzelnen gut und sinnig, aber es greift nicht zu einem dem Bedürfnisse der Zöglinge entsprechenden, wohldurchdachten und abgeschlossenen Ganzen zusammen; oder mit anderen Worten: es wird viel zu behaglich experimentiert, man ruht zu sehr auf den Lorbeeren einzelner gelungener Experimente aus, — das Ganze ist nicht so beschaffen, dafs die öffentliche Schule durch Anschlufs an das Institut einen wesentlichen Nutzen ziehen könnte. Obgleich die Tagsatzung Pestalozzi auf diesen Bericht hin den Dank des Vaterlandes aussprach, war mit eben diesem Bericht das Urteil über das Institut besiegelt. Die Hoffnung, dafs dasselbe der Ausgangspunkt für die zukünftige Entwicklung des schweizerischen Schulwesens würde, war abgeschnitten. Als Privatinstitut freilich mufste es weiter wirken, auch mit Ehren fortbestehen und Pestalozzis Lebensabend sicher stellen und erfreuen.

Aber nun war das Verhängnis, dafs die leitenden Persönlichkeiten, statt sich der inneren Reorganisation der Anstalt zu widmen, glaubten, auf publizistischem Wege und durch neue pädagogische Entdeckungen für die Ehre des Institutes einstehen zu sollen. Mit fieberhaftem Eifer warf sich Pestalozzi auf die Anwendung der Methode für das Studium der alten Sprachen, Niederer auf die literarische Polemik; der Druck seines Werkes: »Pestalozzis Erziehungsunternehmung« verschlang grofse Summen und die Exemplare blieben zum weitaus meisten Teil auf Lager. Gleichzeitig machten sich die Folgen der europäischen Kriege auf die Frequenz des Institutes geltend. Die Finanzen sanken in immer heillosere Zerrüttung; alles schien aus Rand und Band gehen zu sollen. Pestalozzi rief nun im Frühjahr 1815 auf Niederers Drängen Schmid, der ein bedeutendens organisatorisches Talent besafs, zurück. Mit gewaltiger Hand griff das Vorarlberger »Naturkind« ein; man erwachte zu neuer Hoffnung. Durch den ausschliefsenden Einflufs jedoch, den Schmid gleich nach seiner Rückkehr über Pestalozzi gewann, fühlten sich die Männer, die bisher in Pestalozzis Vertrauen am höchsten gestanden, zurückgedrängt; der Mangel an idealem Sinn, der sich in der neuen Institutsleitung ausprägte, steigerte ihren Groll zur Erbitterung gegen den Mann, mit dem nach Blochmanns Ausdruck ein »unheiliger Geist« ins Schlofs eingezogen war.

Da starb am 11. Dezember 1815 Pestalozzis treue Gattin, die bis dahin das versöhnende Mittelglied gewesen.

Schon im Januar 1816 brach der offene Streit unter den Mitarbeitern aus; noch im gleichen Jahre schieden Krüsi und Ramsauer; 1817 sagte sich Niederer von Pestalozzis Institut los. Die überanstrengten Unterlehrer revoltierten. Pestalozzi, von all den Aufregungen erschöpft, wurde vorübergehend gemütskrank. Ein Versuch des Franzosen Jüllien, eine neue Verständigung des in der Genesung begriffenen Greisen mit Fellenberg herbeizuführen, hatte den gleichen Verlauf wie 1804; zuerst vollständige Einigung, dann immer gröfsere Entfremdung und endlich — unter Schmids Einflufs — gänzliche Entzweiung unter beidseitigen heftigen Vorwürfen. Pestalozzi warf sich nun vollständig Schmid in die Arme, der durch einen günstigen Vertrag über die Herausgabe der sämtlichen Werke Pestalozzis dessen Alter sorgenfrei gestellt und ihn von jetzt an unumschränkt beherrschte. Noch einmal schien Pestalozzis Stern aufzuleuchten. 1818 gründete er in der Nähe von Yverdon, in Clendy, eine Armenerziehungsanstalt, die aber schon im dritten Jahre ihres Bestehens mit der Anstalt im Schlosse verschmolzen wurde. Das Institut war durch Schmid als finanzielles Unternehmen gerettet; aber Pestalozzis Geist, unter Schmids Vormundschaft gestellt, vermochte nicht mehr, dasselbe mit seiner selbstlosen Hingabe zu durchleuchten und zu erwärmen; es trieb zusehends der Auflösung entgegen, die durch häfsliche Pro-

zesse zwischen Schmid und Pestalozzi einerseits, Niederer und Krüsi andererseits beschleunigt wurde. 1825 mufste Pestalozzi die Anstalt schliefsen und zog sich zu seinem Enkel auf den Neuhof zurück. Lebensvoll wie immer, rastlos tätig in schriftstellerischen Leistungen (»Schwanengesang«, »Lebensschicksale«, »Langentaler Rede«) und mit grofsen Projekten betreffend die Verwertung seiner Methode für das Studium der alten Sprachen beschäftigt, trat Pestalozzi in das neunte Dezennium seines Lebens ein, als ein plötzlich sich verschlimmerndes Steinleiden ihm in Brugg, wo er ärztliche Hilfe gesucht, am 17. Februar 1827 den Tod brachte. Sein Sterbebett war Zeuge musterhafter Standhaftigkeit im Leiden, klaren Bewufstseins und des unbegrenzten Vertrauens zu dem Mann, um dessentwillen sich seine treuesten und ältesten Jünger von ihm getrennt hatten. Schon am 19. Februar ward Pestalozzi in Birr bestattet. Es war ein kalter Wintertag; Schnee fiel; die entfernten Verwandten hatten nicht früh genug benachrichtigt werden können; das Leichengeleite war klein. Lehrer und Schüler von Birr sangen ihm ins Grab.

6. Nachwirkung. Achtzig Jahre sind hingegangen, seit Pestalozzi im Grabe ruht. Der soziale Denker, der auf dem Neuhof in »Lienhard und Gertrud« die Wege einer Reform der Menschheit gezeichnet, der in den »Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts« das gesellschaftliche Recht einer tief einschneidenden Kritik unterzogen und allein in der durch innerlichen Entschlufs errungenen sittlichen Freiheit des Individuums die versöhnende und beseligende Lösung des Lebensrätsels geschaut, ist nahezu vergessen; aber heller als je leuchtet Pestalozzis Namen auf dem Gebiete der Pädagogik; in Erziehung und Unterricht hören wir als Mahnung an die Gegenwart den Ruf: zurück zu Pestalozzi! und als Losung für die Zukunft: Pestalozzi für immer! Und so werden denn auch wir uns Rechenschaft über die Frage zu geben haben: Was hat Pestalozzi für Erziehung und Unterricht geleistet?

Wir sahen: Pestalozzi ist ausgegangen vom Mitgefühl für die verachtete und zertretene menschliche Kraft und von der Wertschätzung derselben; das Heilmittel der Menschheit fand er darin, diese durch deren Erhaltung und Bildung in den Stand zu setzen, sich selbst zu versorgen; und an der Wende seines Schicksals hat er mit dem Gelöbnis: ich will Schulmeister werden! sich die Aufgabe gestellt, die Wege zur Erhaltung und Bildung dieser Kraft in der Jugend des Volkes aufzugraben und zu ebnen. Er hat die Grundgedanken seiner Weltanschauung, die ihm, nachdem er den Bücherstaub abgeschüttelt, im unmittelbaren Verkehr mit der Natur und den Menschen aufgegangen waren, auf Erziehung und Unterricht angewendet und sie für allgemeine Menschenbildung zu verarbeiten und fruchtbar zu machen gesucht.

»Recht sehen und recht hören ist der erste Schritt zur Weisheit.« Kein Reden über die Dinge, ein bedächtiges Lauschen auf das, was einem die Dinge selbst zeigen, wenn man sie ohne Voreingenommenheit betrachtet, die Anschauung, ist das wahre Fundament aller sicheren Erkenntnis.

Darum mufs die Erkenntnis auf die Elemente der Dinge zurückgehen. »Mensch, ahme es nach, das Tun der hohen Natur, die aus dem Kern auch des gröfsten Baumes zuerst nur einen unmerklichen Keim treibt, aber dann durch ebenso merkliche als täglich und stündlich fliefsende Zusätze, zuerst die Grundlage des Stammes, dann diejenige der Hauptäste, und endlich diejenige der Nebenäste bis an das äufserste Reis, an dem das vergängliche Laub hängt, entfaltet. Fafs es ins Auge, dieses Tun der hohen Natur, wie sie jeden einzeln gebildeten Teil pfleget und schützt, und jeden neuen an das gesicherte Leben des alten anschliefst.«

Diesen lückenlosen, langsamen, aber sichern, nichts übereilenden, vom Wesentlichen zum weniger Wesentlichen, von innen nach aufsen vorgehenden Aufbau zeigt die Natur; sie lehrt ihn uns als Vorbild für den Aufbau unserer geistigen Bildung. Und auf ihn gründet auch alle wahre Unterrichtskunst; denn »früher oder später, aber immer gewifs wird sich die Natur an allem Tun des Menschen rächen, das wider sie selbst.«

Der Mensch ist aber nicht nur dazu da Wissen und Bildung des Verstandes zu erwerben. In Harmonie damit mufs sein

Gefühl gebildet, sein Wille kraftvoll gemacht, sein Körper in Zucht genommen werden. »Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten, und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen.«

Wie werden nun die Kräfte, die Fertigkeiten gewonnen? Nicht durch Reden, sondern durch Tun. Einfach dadurch, dafs man die Anlage dazu übt und, wie bei den Einsichten, planmäfsig mit der Übung in den Elementen, die Übung im kleinen anhebt und in allmählichem Vorschritt, ohne zu übereilen, zur Übung im grofsen und mannigfaltigen übergeht.

Selbst die sittlichen Fertigkeiten, selbst die religiöse Vertiefung kennen keinen anderen Weg. In den kleinen Pflichten des häuslichen Lebens, der Wohnstube, wurzelt die Kraft zu den Tugenden des öffentlichen Lebens; und in den Gefühlen der Liebe, des Vertrauens, der Anhänglichkeit, des Gehorsams, der Dankbarkeit, die sich der Mutter gegenüber im Kinde instinktiv entwickeln, bildet sich der Mensch zu den Gefühlen der Liebe, des Vertrauens und der Anhänglichkeit, des Gehorsams, der Dankbarkeit gegen den ewigen, heiligen Willen der Gottheit empor.

So ist das Haus und die Mutter Ausgangspunkt, Vorstufe und Vorbild alles erziehenden Wirkens, und auch die Schule kann nur dann wahrhaft bildend und erziehend wirken, wenn sie dem Gang der Natur, der im Familienleben und beim Tun der Mutter instinktiv wirkt, Folge gibt und ihn bewufst zu dem ihrigen macht.

Weil sie bisher das nicht getan, weil sie statt der Entwicklung des Verstandes den toten Gedächtniskram, statt der natürlichen Entwicklung des Gemüts und des Willens die Rute und das »Narrenholz« auf den Thron erhoben, und weil sie die körperlichen Fertigkeiten brach gelassen, darum genügt es nicht, durch irgend ein methodisches Flickwerk an ihr im einzelnen dies oder das zu bessern, sondern es mufs der europäische Schulwagen umgewendet werden, die Schule in die Geleise der Natur gehoben und dazu gebracht werden, fürs Leben zu erziehen.

Das ist alles so einfach, so selbstverständlich und trivial; das könnte ja jedes Kind ausdenken. Aber dafs es einer sagte und den Anstofs dazu gab, dafs man nun wirklich begann, sich auf den Gang der Natur in Erziehung und Unterricht zu besinnen und zu begeben, das ist eben das Grofse, das durch Pestalozzi bewirkt worden ist. Es ist wie mit dem Ei des Kolumbus.

Gesagt hatte es freilich vor ihm ein anderer, Rousseau. Er hatte darüber ein herrliches Buch geschrieben, das die Idee, Erziehung und Unterricht müsse dem Gang der Natur folgen und auf Anschauung und eigene Erfahrung aufbauen, in voller Klarheit enthält. Aber wie das zu machen sei, hatte er nur auf dem Papier gezeigt. Darum knüpft die neue Gestaltung der Erziehung nicht an ihn, sondern an Pestalozzi, weil dieser der erste war, welcher, wie man zu sagen pflegt, »die Hände in den Teig steckte«, der als alter Mann noch es nicht unter seiner Würde hielt, in die Stelle eines armen Hausvaters zu Stanz, eines einfachen Elementarlehrers in Burgdorf hinabzusteigen, um mit namlosen Mühen, mit einem Eifer, der seinesgleichen nicht hatte, selber den Versuch zu unternehmen, wie es zu machen sei, und die Grundlagen einer natürlichen Methode des Unterrichts zu legen. Täuschungen und Mifsgriffe sind ihm dabei nicht erspart geblieben; nicht weniges von dem, was seine Mitarbeiter und er selbst meinten als besondere Vorzüge und Eigentümlichkeiten der Pestalozzischen Methode gefunden zu haben, ist mit der Zeit wieder in Wegfall geraten. Aber das kommt und kam gar nicht in Betracht gegen die Tatsache, dafs der Mann, der sich unterfing, den europäischen Schulwagen umzuwenden, ein Mann war, in dem (nach Niederers Ausdruck) »alle Saiten der menschlichen Natur tönten oder getönt hatten«; ein Mann, der durch die Gröfse und Reinheit des Herzens, durch das Martyrium seines Lebens, durch den Zauber des harmlosen Kindergemütes und der höchsten jugendlichen Begeisterung an der Schwelle des Greisenalters Junge und Alte, Vornehme und Geringe, Gelehrte und Ungelehrte einfach unwiderstehlich an sich fesselte und mit sich

fortriſs. »Ich wollte«, sagte er selbst, »ich wollte und will die Welt keine Wissenschaft und keine Kunst lehren, ich kenne selber keine; aber ich wollte und ich will die Erlernung aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern, und dem verlassenen und der Verwilderung preisgegebenen Armen und Schwachen im Lande die Zugänge der Kunst, die die Zugänge der Wissenschaft sind, eröffnen.«

Und so war es und so geschah es auch: er kannte kein Wissen und keine Kunst so, um in diesen die Bahn zu brechen; aber von ihm ergriffen, stellten andere ihr Wissen und ihre Kraft in seinen Dienst und brachen diese Bahnen: so schon zu seinen Lebzeiten und in der unmittelbaren Anregung von Yverdon für den mathematischen Unterricht Schmid, Tillich, von Türk; für die Musik Pfeiffer und Nägeli, für das Zeichen Schmid und Ramsauer, für die Geographie Tobler, Henning und Karl Ritter; Pestalozzis Ideen für die Kindheitserziehung baute Fröbel aus; der industriellen Armenschule gaben Fellenberg und Wehrli lebenskräftige Gestalt; für die allgemeine Volksschule wirkten die preuſsischen Elèven in Yverdon nachher als Lehrerbildner in ihrer Heimat und erhob Diesterweg gegen die Reaktion sein machtvolles Wort. Und wir deuteten bereits darauf hin: auch moderne Strömungen knüpfen an Pestalozzi an; die Ausbildung der Fertigkeit der Hand als integrierender Teil der Volksbildung, der Aufbau alles Unterrichts auf die Betrachtung der realen Dinge (les leçons des choses), die Zugrundelegung der Sinneswahrnehmung im modernen Sprachunterricht, berühren sich, Pestalozzis eigene Versuche vertiefend, mit den von ihm ausgegangenen Anregungen.

Ja wohl, Pestalozzi hat in seinem Leben unendlich viel zu leiden gehabt, durch Not und Elend, durch Bosheit und Unverstand der Menschen, durch die Folgen seiner eigenen, jeder Menschennatur nach ihrer Art anhaftenden Mängel und Schwächen. Alle seine äuſseren Unternehmungen sind noch vor seinem Tod zusammengebrochen; er hat keine Schule spezieller Gefolgsmänner hinterlassen. Aber was Gutes und Wahres in der Erziehung der Jetztzeit lebt und webt, ist Ernte der Aussaat seiner Ideen und freudig anerkennt und dankt ihm das heute die Nachwelt. Nicht ein verknöcherter Pestalozzianismus, Pestalozzis Geist geht in der Erziehung der Gegenwart segnend durch die Lande. Und in diesem Sinn allerdings, aber nur in diesem, hat der Mahnruf sein Recht: Rückkehr zu Pestalozzi! und die Losung für die Zukunft: Pestalozzi für immer!

Literatur: Pestalozzis Sämtliche Werke, herausgeg. von Dr. L. W. Seyffarth. Liegnitz. 12 Bände 1899—1902. — Dr. A. Israel, Die Schriften und Briefe Pestalozzis nach der Reihenfolge. Mon. Germaniae Paed. v. Dr. K. Kehrbach, Bd. 25, 29, 31. Berlin 1904, 1905. Bd. I. Die Schriften Pestalozzis. Bd. II. Die Briefe Pestalozzis. Bd. III. Schriften und Aufsätze über Pestalozzi. — Dr. L. W. Seyffarth, Pestalozzi-Studien. Bd. I—VI. Liegnitz 1896—1901. — Pestalozziblätter, herausgeg. von der Kommission für das Pestalozzistübchen in Zürich. I.—XXVII. Jahrg. 1880 ff. — Friedrich Mann, Pestalozzis Ausgewählte Schriften. 5. Aufl. 4 Bände. Bd. I—IV der Bibliothek pädagog. Klassiker, herausgeg. von F. Mann. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Dr. P. Natorp, Bearbeitung Pestalozzis in 3 Bänden. Langensalza 1905. Bd. I. Pestalozzis Leben und Wirken. Bd. 2 u. 3. Auszüge aus dessen Schriften. —

Bendlikon-Kilchberg bei Zürich. O. Hunziker.

Pestalozzis Pädagogik*)

I. Einleitung: 1. Systematik oder Entwicklungsgeschichte? 2. Gibt es eine Pestalozzische »Theorie« der Erziehung? II. Entwicklungsgeschichtliche Vorführung der Pestalozzischen Erziehungsideen. 3. Pestalozzi und Rousseau. 4. Pestalozzis Erziehungsarbeit an seinem Söhnchen. 5. Die Armenanstalt. 6. Leitende Grundsätze seiner Armenerziehung. 7—10. Die »Abendstunde«. 7. »Natur«. 8. Die »Umstände« und der Mensch. 9. Die »Verhältnisse« und die »Individualbestimmung« des Menschen. 10. Stufengang der sittlichen Bildung. Gott. 11—15. »Lien-

*) Auf Wunsch des früheren Bearbeiters, R. Riſsmann, dem zu der von ihm als notwendig erkannten Umarbeitung die Zeit fehlte, habe ich die Bearbeitung des Artikels auf mich genommen. Ich hielt aber nicht für richtig, seiner Arbeit durch Änderungen und Zusätze einen anderen Charakter zu geben; ich muſste mich also zu einer gänzlichen Neubearbeitung auf Grund meiner eigenen Forschungen entschlieſsen. Der besondere Artikel »Pestalozzis Sozialpädagogik« durfte dagegen wegfallen.

Pestalozzis Schriften sind (mit S.) nach Seyffarths Liegnitzer Ausgabe der Werke (1899 ff.), zum Teil daneben (mit M.) nach Manns (Pestalozzis Ausgewählte Werke, 4 Bände, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) Numerierung der Absätze der einzelnen Schriften zitiert. Durch N. I verweise ich auf meine Biographie Pestalozzis in Greſslers Klassikern der Pädagogik, Bd. 24 (Langensalza 1905); durch Abhandlg. auf meine »Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik«, Bd. I. Historisches. Stuttgart 1907.

I. Einleitung. 1. Um von den Gedanken Pestalozzis zur Neubegründung der Erziehungslehre Rechenschaft zu geben, gibt es zwei mögliche Wege: den historischen und den systematischen. Ansätze zu einem System sind bei Pestalozzi vielfach zu erkennen; doch ist er damit nicht zu einem ihn selbst befriedigenden Abschluſs gelangt. Der Reichtum und die Lebensfülle seiner stets unmittelbar aus seinen Erfahrungen flieſsenden Ideen wollte sich in die Grenzen einer Systematik nicht fügen. Daher führt jeder Versuch einer Systematisierung unvermeidlich die Gefahr mit sich, daſs die Sätze des Autors aus dem logischen Zusammenhang, in dem sie in seinen Schriften wirklich stehen, künstlich gelöst und in eine andere, von ihm nicht angezeigte oder beabsichtigte Gedankenordnung hineingepreſst, und mehr noch, daſs Motive, die in das angenommene System sich nicht eingliedern lassen, übersehen oder nicht nach dem Gewicht, das sie für Pestalozzi wirklich hatten, gewürdigt, andere dagegen, die sich der systematischen Einordnung bequemer fügen, über Gebühr betont werden. Dazu kommt, daſs das pädagogische Denken Pestalozzis durch die lange Zeit seines Lebens bei aller Einheit der Grundrichtung doch nicht geringe Wandlungen in Einzelpunkten durchgemacht hat. Sollte innerhalb einer systematischen Darstellung auf diese Wandlungen zugleich gebührende Rücksicht genommen werden, so müſste fast bei jedem einzelnen Fragepunkt doch wieder historisch verfahren werden, wodurch die Absicht der Systemordnung beständig durchkreuzt werden und die ganze Darstellung einen ungleichen und unruhigen Charakter annehmen würde. Einfacher wenigstens und natürlicher ist es, die Gedanken Pestalozzis von Anfang an in historischem Gang vorzuführen; wobei die Ansätze zum System je an ihrer Stelle zu ihrem vollen Recht kommen können.

Doch mag es nützlich sein am Ende der entwicklungsgeschichtlichen Vorführung das Reinergebnis der pädagogischen Forschung Pestalozzis in mehr systematischer Fassung zusammenstellen. Damit wird nicht der Anspruch erhoben, das von Pestalozzi selbst gewollte, aber nicht erreichte System darzustellen; es soll dadurch nur die Übersicht erleichtert und ein geschlossener Zusammenhang der einzelnen Hauptmotive hergestellt werden, um das Verständnis der durch Pestalozzis Namen bezeichneten neuen Richtung der Pädagogik zu vertiefen.

2. Mit der Ablehnung der Systemform soll aber nicht der Meinung Vorschub getan werden, als habe Pestalozzi überhaupt nicht nach zusammenhängender Theorie gestrebt, sondern sich auf rhapsodische Empirie wohl gar beschränken wollen; mag man dies nun als Tadel verstehen oder gar als Lob. Pestalozzi hat zwar oft ausgesprochen, dafs er seine Sätze rein aus den Erfahrungen seiner eigenen Erzieherarbeit schöpfen wollte und zu schöpfen glaubte. Aber er hat mit nicht geringerer Entschiedenheit, und zwar in allen Perioden seiner Forschung, eine theoretische Grundlegung zu dem Werke der Erziehung gefordert und angestrebt. Schon in der »Abendstunde« (1780) fragt er nach der Wahrheit, die, aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft, »allgemeine Menschenwahrheit« sei; nach einer Menschenbildung zu wahrer, beruhigender Weisheit, die »einfach und allgemein anwendbar« sei. Nach einem Briefe d. J. 1785 (an Zinzendorf, s. N. I, 182) ist er bemüht, die »allgemeine Theorie der echten Menschenführung« in helleres Licht zu setzen. Und der Schlufs seines Erziehungsromans »Lienhard und Gertrud« (4. Bändchen, 1787), vollends dessen zweite Bearbeitung (1790 bis 1792) strebt über die »Philosophie« dieses seines Buches und damit seiner Erziehungsgrundsätze zur Klarheit zu kommen. Wenn er sodann in den »Nachforschungen« (1797) zwar »weder von der Philosophie der Vorzeit noch von derjenigen der Gegenwart irgend eine Kunde nehmen«, sondern nur das aussprechen will, worauf die Erfahrungen seines Lebens ihn hingeführt haben, so bezeichnet doch er selbst das Buch schon vor der Veröffentlichung als die »Philosophie seiner Politik« (an Fellenberg, 15. Nov. 1793); er freut sich durch Fichte überzeugt zu sein, »sein Erfahrungsgang habe ihn im wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie nahe gebracht« (an denselben, 16. Jan. 1794); und auch Herder als sein Rezensent erkennt darin »die Geburt des deutschen philosophischen Genius«. Auf der Höhe seines praktischen Wirkens, in Burgdorf, fordert Pestalozzi, im Gegensatz zu jeder zerstückten Behandlung der Erziehungsfragen, »Fundamente für den ganzen Menschen« (an Wieland, 1801, S. VIII, 454). Er strebt und glaubt, nach der »Gertrud« (IX, 74), die »unwandelbare Urform der menschlichen Geistesentwicklung« zu entdecken, die Gesetze des Unterrichts aus »der Natur unseres Geistes« herzuleiten (71, und ähnliches oft). Selbst noch nach dem Scheitern aller seiner Unternehmungen, in der Zeit seines tiefsten Mifstrauens gegen Niederer und gegen seine eigene philosophische Periode, im »Schwanengesang« (1826) möchte er die Erziehungslehre auf »tiefgreifende psychologische Grundsätze«, auf die »ewigen Gesetze der Menschennatur« gegründet haben (S. XII, 397, Mann § 136), und verspricht sich alles von einer »immer wachsenden Klarheit in der Theorie« der Erziehung, ohne welche alle einzelnen Bemühungen um diese »durchaus kein Fundament eines inneren, sich untereinander gegenseitig unterstützenden und belebenden Zusammenhangs« haben würden (S. 454, M. 178). Wohl hat er in der Vorrede der Cotta-Ausgabe zur »Gertrud« (1820) sich gegen die »der praktischen Ausführung vorgeschrittene und sie weit überflügelnde und hinter sich zurücklassende Deduktionsansicht« Niederers verwahrt und im Gegensatz dazu erklärt, den Weg seiner »Empirik«, der der Weg seines Lebens sei, fortwandeln zu wollen; aber er betont in demselben Augenblick, dafs sein Tun »doch nicht völlig nur ein blindes Tappen nach wirklich nicht begriffenen Erfahrungen war«; vielmehr hofft er, es werde auch in seinem empirischen Gang in Rücksicht auf seinen Gegenstand »einiges (als) philosophisch begründet klar« geworden sein, was »auf irgend einem anderen Gang nicht leicht zu der gleichen Klarheit hätte gebracht werden können«. Auch das würde aus jener Äufserung mit Unrecht geschlossen

werden, dafs Pestalozzi nichts von Deduktion je gewollt und gesucht habe. Wenn er in der Denkschrift »Die Methode« (1802) seine »endlichen Schlufssätze gänzlich nur auf vollständige Überzeugung oder wenigstens auf vollkommen eingestandene Vordersätze gründen« will (S. VIII, 428), so strebt er unleugbar eine deduktive Begründung seiner Erziehungslehre an (vgl. Abhdl. S. 175 ff. Wiget S. 30 ff. 57); wie denn auch sachlich eine Induktion auf Grund der Erfahrung ohne das Ziel einer Deduktion sinnlos wäre. In seinen Erfahrungen selbst lagen die Ideen, die Prinzipien, als Fundamente zur gesuchten Deduktion. Zwar lagen sie ihm, wie er selbst sagt »tief im Hintergrunde«; aber doch fühlte er und empfanden es in seinem Umgang seine philosophisch geschulten Freunde, dafs »eben durch diese im Hintergrund liegenden Ideen bei ihm manches oder alles wärmer hervorquoll« (so Fischer an Steck, 4. Dez. 1797, Pest.-Blätter XII, 6). Nach diesem allen kann es nicht irre machen, wenn Pestalozzi in seiner oft mafslos gegen sich selbst ungerechten Überbescheidenheit sich bisweilen alle theoretische Begabung abspricht (er sei »für das eigentliche Philosophieren seit seinen Zwanziger Jahren zu Grunde gerichtet« u. dgl., W. G. VI, S. IX, 73). Es haben doch die philosophisch Höchstgebildeten seines Zeitalters (wie Herder, Fichte, Schelling, Herbart, Nicolovius, Süvern, Fischer, Stapfer, Ith, Gruner u. v. a.) keine geringe Aufgabe darin gesehen, seine Ideen gründlich zu durchdenken und allerdings zu gröfserer Klarheit erst durchzuarbeiten; es haben schöpferische Gelehrte wie Karl Ritter, der Geograph, Jakob Steiner, der Mathematiker, aus seinen in philosophischer Tiefe begriffenen Ideen die Anregung zu Forschungen geschöpft, die ganzen Wissenschaften neue Bahnen gewiesen haben. Überhaupt sein ganzes Zeitalter hat ihn philosophisch genommen; gewifs weil es ein philosophisches Zeitalter war; aber gerade ein solches hätte der Unphilosoph, den heute manche aus ihm machen möchten, unmöglich anziehen, es hätte nicht in ihm sich wiederfinden können, wenn nicht etwas von Philosophie in ihm selbst lag. Aber, ähnlich wie er bei unzweifelhaft hoher schriftstellerischer Begabung doch zeitlebens mit der schriftstellerischen Form hat ringen müssen, so wollte die Überfülle seiner Ideen sich in die logischen Formen der Gedankenentwicklung nicht immer willig fügen. Um so mehr ist es die freilich nicht leichte und nicht gefahrlose Aufgabe des Darstellers, die logischen Zusammenhänge, die in Pestalozzis eignen Ausführungen nicht immer unmittelbar zu Tage liegen, erst aus der Tiefe herauszuarbeiten. Dabei bleibt unleugbar der Subjektivität des Darstellenden ein gewisser Spielraum; doch ist schliefslich die Gefahr gröfser, der die Mehrzahl der Darsteller erlegen ist: dafs man hinter der wahren Tiefe der Pestalozzischen Gedanken allzu weit zurückbleibt und sie durch Zurückführung auf die billigen Wahrheiten einer flachen Alltagspädagogik erst recht verfälscht. Die Gefahr voreingenommener Deutung hofft die nachstehende Darstellung am sichersten dadurch zu vermeiden, dafs sie soviel als nur möglich Pestalozzi selbst reden läfst.

II. Entwicklungsgeschichtliche Vorführung der Pestalozzischen Erziehungsideen. 3. Der einzige Vorgänger, der auf Pestalozzi nachhaltigen Einflufs geübt hat, ist Rousseau (Schwanengesang, S. XII, 423, M. 163). Es mufs daher unsere erste Frage sein, was von dessen Erziehungsgrundsätzen auf Pestalozzi übergegangen ist. Das Wort, in das Rousseau das Ganze seiner Bestrebungen zusammenfafst: »Natur«, ist auch die Losung Pestalozzis, und zwar von seinen frühesten Ansätzen zu pädagogischer Reflexion bis zu ihren letzten Ausläufern. »Der Mensch der Natur«, so lautete eins der Themen, die in der Gesellschaft »zur Gerwe«, an der der Jüngling lebhaft beteiligt war, verhandelt wurden; den »Weg der Natur« wollen seine ersten, an seinem Söhnchen Jacques angestellten Erziehungsversuche ganz in Rousseaus Sinn verfolgen (III, 224 ff., an vielen Stellen s. u. Nr. 4); das »Buch der Natur« ist seine Richtschnur in der »Abendstunde« (Nr. 18; »Natur« beinahe in jedem Satze; z. B. Nr. 6. 30. 34. 35. 52. 95. 114.) In einer Schrift von der »Naturgemäfsheit der Erziehung« gedachte er seit 1811 das Ganze seiner Erziehungsgrundsätze nochmals und endgültig zusammenzufassen; wirklich ist dies das Thema der letzten umfassenden Vor-

führung seiner pädagogischen Grundsätze im 1. Teil des Schwanengesangs. Das schon bei Rousseau mehrdeutige Wort wird auch von Pestalozzi nicht in streng einheitlichem Sinne gebraucht. Aber weit vorwaltend ist doch die Bedeutung der gesetzmäſsigen Notwendigkeit. Und zwar ist es wesentlich die eigene Natur des Menschen, deren Gesetzlichkeit er bei dem Wort im Sinn hat; es bedeutet ihm wesentlich: das, was in der Bildung des Menschen vom Gesetz seines eigenen Wesens abhängt und daher unabänderlich gelten muſs, im Unterschied von allem, was durch wandelbare äuſsere Umstände bedingt, daher an sich überwindlich ist und im Fortgang der menschlichen Entwicklung überwunden werden muſs. (So schon in den Aufzeichnungen über die Erziehung seines Söhnchens Natur = Notwendigkeit, Natur der Sachen gegen Willkür der Menschen; und ähnlich oft.) Wies schon Rousseaus Prinzip, der Natur zu folgen, von Anfang an auf die Spontaneität, auf Erziehung als Entfaltung von innen und nicht Hineinbildung von auſsen (Émile I, 6: développement interne), ja auf die selbsttätige Erzeugung alles wesentlichen und reinen Inhalts der menschlichen Bildung aus dem eigenen Wesen des Menschen, so werden wir sehr bald (vornehmlich in der »Abendstunde«) diesen tiefsten Sinn des Naturprinzips bei Pestalozzi sich enthüllen sehen.

Daneben fehlt aber schon bei Rousseau nicht der bestimmte und energische Hinweis auf die sozialen Wurzeln und das soziale Endziel der Erziehung. Rousseau stellt als Grundsatz auf: die Gesellschaft im Menschen, den Menschen in der Gesellschaft zu studieren; er erklärt Moral und Politik für eins, er erkennt im Volk die Gemeinschaft der Arbeitenden, gegen die (Platos) »Philosophen und Könige« vergleichsweise wenig zu bedeuten haben; er proklamiert die allgemeine Arbeitspflicht: Arbeit ist unerläſsliche Schuldigkeit des gesellten Menschen; jeder müſsige Bürger ist ein Betrüger. Und er gründet seine Sozialphilosophie, sein »Naturrecht« auf die Idee des Gemeinwillens (volonté générale), der nicht eine zufällige, durch ein wechselndes äuſseres Sichvertragen erzielte Übereinkunft unter vielen Sonderwillen Einzelner, sondern das bedeutet, worin sie in Wahrheit willenseins, worin sie, eben um des Bestandes der Gemeinschaft willen, notwendig alle gleichen Willens sein und also auch sich bewuſst werden müssen. Rousseau steigert den Begriff der Gemeinschaft bis zu dem starken Ausdruck eines »gemeinsamen Ich« (Moi commun). Und wenn er für die »Freiheit« des Individuums eintritt, so begründet er eben diese Forderung aus der Idee der Gemeinschaft: weil jede partikulare Abhängigkeit ebensoviel dem sozialen Körper entzogene Kraft bedeutet. Demgemäſs ist ihm auch die ideale Erziehung die soziale. Ihr Muster sieht er in der Erziehung der Alten, vorzugsweise der Spartaner, ihre klassische theoretische Ausprägung in Platos »Staat«. In den Betrachtungen über die Regierung Polens, in der Economie politique u. ö. fordert er daher mit allem Nachdruck »nationale« Erziehung. Wenn er im Émile auf eine solche verzichtet, so tut er es mit der Begründung: weil die gegenwärtige soziale Ordnung eine normale Grundlage für die Erziehung des Individuums nicht biete; weil zur Zeit es keinen wahren sozialen Verein, also auch keine wahre soziale Erziehung — keine Nation, also auch keine Nationalerziehung geben könne, sondern eine private allein möglich sei. Ebenso sieht er grundsätzlich in der Familie die eigentliche Stätte der Erziehung und betont vor allem die Erziehungspflicht des Vaters. Nur weil zur Zeit (namentlich in Frankreich) die Familie kaum mehr existiere, weil es keine Väter und Mütter mehr gebe, so darf er den Idealzögling seines »Traumbuches« (wie Pestalozzi den »Emil« richtig nennt), nicht der Familie überlassen, sondern ersinnt ihm einen fremden Erzieher, entfernt ihn überhaupt aus seiner häuslichen und sozialen Umgebung, um ihn auf einem Wege, der freilich nicht »Natur« ist, zur »Natur« erst wieder zurückzuleiten. Pestalozzi sah sich schon durch den Einfluſs Bodmers und die auch wiederum durch Rousseau genährte Begeisterung für antike Bürgertugend (Plutarch) auf die soziale Bedeutung der Erziehung von Anfang an mächtig hingewiesen. Die Beachtung des sozialen Lebens als zugleich eines wesentlich bestimmenden Faktors und eines

wesentlichen Zieles der Erziehung, aber auch die Anknüpfung der Erziehung an das schlichte, zunächst ländliche Arbeitsleben des Volks und damit zugleich an sein häusliches Leben, daher die Betonung der Erziehungspflicht des Vaters und der Mutter: das alles sind Rousseausche Züge in der Pädagogik des jungen Pestalozzi. Aus eben dieser Rousseauschen Stimmung verliefs er seine Vaterstadt, an deren politischen Kämpfen er, fast noch ein Knabe, bereits leidenschaftlichen Anteil genommen hatte; er wurde Landwirt: um das Landvolk in seinem eigensten Leben gründlich kennen, verstehen und mit ihm umgehen zu lernen; um aus unmittelbarer Teilnahme an seinem Treiben und Schaffen die Erkenntnis der Mittel und Wege zu schöpfen, durch die es über seine derzeitige elende Lage emporzuheben und zu einer menschenwürdigen Bildung zu leiten sei. Es ist nach diesem allen nicht gerechtfertigt, Pestalozzi, den Sozialpädagogen, zu Rousseau, dem Individualpädagogen, in grundsätzlichen Gegensatz zu stellen. Gerade die soziale Richtung seiner Erziehungsforschung teilt vielmehr Pestalozzi mit Rousseau und verdankt sie zum grofsen Teil ihm. Wahr ist nur, dafs er es nicht, wie Rousseau, bei der idealen Forderung bewenden liefs, sondern ganz anders als jener mit der Tat Ernst machte; dafs es ihn unwiderstehlich trieb zum praktischen Versuch, dem Volke zu helfen, oder vielmehr es dahin zu bringen, dafs es lerne, sich selbst zu helfen. An sich ist zwischen der individualen und der sozialen Ansicht der menschlichen Bildung ein innerer, unüberwindlicher Widerspruch schon nach Rousseau nicht. Zwar die derzeitige soziale Ordnung ist naturwidrig, von ihr hat daher die Erziehung des Individuums, wenn sie sich der »Natur« wieder nähern soll, sich so viel als möglich unabhängig zu machen. An sich aber ist ein naturgemäfses soziales Leben auch nach Rousseau möglich und gefordert, und auf dieses hat die Erziehung des Individuums auch im naturwidrigen sozialen Leben hinzustreben. So hat auch Rousseau die Erziehung zum sozialen Beruf nichts weniger als verworfen oder hintangestellt; nur soll sie der Bildung zum »Menschen« streng untergeordnet bleiben. Eben indem Rousseau diese Unterordnung als möglich erkennt und allgemein fordert, erkennt er die Berufsbildung als wesentliches Stück der Menschenbildung an. Nicht anders Pestalozzi. Gerade das starke Gewicht, welches er auf die Arbeitsbildung legt, so dafs aller »wörtliche« und aller wissenschaftliche Unterricht dagegen wenigstens in seiner ersten Periode gar zu sehr in den Hintergrund tritt, liegt ganz in der Gedankenrichtung Rousseaus; nur dafs Pestalozzi auch mit dieser Forderung in einer Weise praktisch Ernst machte, wie Rousseau es allerdings nicht getan hatte. Auch von dem bei Rousseau noch vorwaltenden Sensualismus entfernt sich dabei Pestalozzi anfangs kaum. Übrigens fehlt auch bei Rousseau nicht der Hinweis auf die mathematischen Elemente der Bildung, die bei Pestalozzi von Anfang an eine bedeutsame Rolle spielen und mit der Bildung der Sinne und der Hand in enge Beziehung treten. Es fehlt gleichfalls bei Rousseau nicht die Vertiefung der sittlichen Grundsätze und zwar in schliefslich religiöser Wendung; welches alles sich bei Pestalozzi, nur von Anfang an in gröfserer und dann immer wachsender Vertiefung wiederfindet. So hält Pestalozzi in jedem Stück die von Rousseau eingeschlagene Richtung der pädagogischen Forschung inne, bleibt aber in keinem Stück bei Rousseau stehen, sondern schreitet auf der von diesem eröffneten Bahn weiter und weiter.

4. Noch fast als reiner Anhänger Rousseaus erscheint er in den Aufzeichnungen über die Erziehung seines Söhnchens Jacques (1774; mit Nachträgen im »Schweizerblatt« 1782; S. III, 224 ff.) Er stellt Sachbildung gegen Wortbildung: Worte sind nur Zeichen, auf die »bedeuteten Sachen« kommt es an; dann, in tieferer Fassung: Worte sind Urteile, und meist voreilende. Das Kind soll seine Begriffe durch »tägliche Tathandlungen« bilden; es soll sehen, hören, schauen (hier der erste Keim des pädagogischen Grundbegriffs der »Anschauung«, der in voller Entfaltung nicht vor 1799 auftritt; s. m. Abh. I, 131 ff.); selten urteilen. Das Urteilen und Schliefsen kommt hernach schon von selbst, und es ist keine Gefahr, dafs es zu spät komme; die Gefahr ist weit gröfser, dafs das Kind diese Lieb-

haberei anwandle, ehe es dazu reif ist. — Der streng stetige Fortschritt der Bildung wird schon hier nachdrücklich betont: man soll das Kind nicht Drei sagen lassen, bis es das Zwei ordentlich gekannt hat, von A nicht zu B gehen, bis A ganz gekannt ist, und so in allem; kein Schritt weiter, bis »jede Lücke erfüllt« ist. »Ordnung, Genauheit, Vollendung, Vollkommenheit« in allem! So ist das Fortgehen in der »einfalten Wahrheit« Natur und leicht. So wird auch Mut und Freude dabei erhalten, ohne die alles Lernen »keinen Heller wert« ist. Das Kind soll selber tun, selber finden, was es irgend kann; der Erzieher soll wissen, dafs die »Natur« es besser lehrt als Menschen. ' Er führe den Zögling »im freien Hörsaal der ganzen Natur« an der Hand; er empfinde ganz, dafs die Natur lehre und er, der Lehrer, nur »leise und still mit der folgenden Kunst fast nebenher schleichen« müsse. Das Kind sei daher so frei als nur möglich. Eigentliche Schulstunden, doch wenige, sollen hinzutreten; in diesen soll ganzer Ernst walten, jede Störung streng ferngehalten werden. Denn »viel Freude und ein wenig Überwindung und Hemmung dabei gibt Stärke und standhaften Mut«. Aus dieser Rücksicht hat Pestalozzi seinem Knaben durchaus nicht wenig zugemutet. Wir hören mit Erstaunen, dafs er mit dem nicht Vierjährigen sogar schon Anfänge im Lateinischen wagte. Doch war das jedenfalls nur ein bald wieder aufgegebenes Experiment, das ihn von der übertriebenen Vorstellung von der Aufnahmefähigkeit des kindlichen Gedächtnisses wohl bald zurückgebracht haben wird. Später heifst es vielmehr: der Knabe schöpfe seine erste Weltkenntnis aus seiner Wohnstube und weder aus Rom und Griechenland noch aus Jerusalem; so wie er Gott nicht aus Kunstwörtern, sondern aus seiner guten Natur und aus seinen ihm sichtbaren Wohltaten erkennen lerne. Sonst hören wir, dafs er seinen Knaben im Reden, Buchstabieren (nämlich mündlichen, d. h. Zerlegen von Wörtern in die Einzellaute und Wiederzusammensetzen aus diesen), auch in Mefskunst und Zeichnen unterwies, aber ihn bis fast zum vollendeten zwölften Lebensjahr weder lesen noch schreiben lernen lassen wollte. (Heimlich soll die Mutter ihm beides beigebracht haben.) In Hinsicht der sittlichen Bildung ist von besonderem Interesse, wie er in direkter Auseinandersetzung mit Rousseau die Forderung des Gehorsams mit der der Freiheit zu versöhnen strebt. Beides sei notwendig: »Wir müssen verbinden, was Rousseau getrennt«. Der Gehorsam aber mufs im Zutrauen gegründet sein. Dies wird der Erzieher beim Zögling dadurch sicher erreichen, dafs er »nur zum Notwendigen befiehlt«, und zwar nachdem der Zögling zuvor schon zur Empfindung dieser Notwendigkeit geführt worden ist. »Versichere dich des Herzens deines Kindes, mache dich ihm notwendig . . . so wird bei hundert immer zum Zutrauen fortwirkenden Ursachen die notwendige Hemmung seiner Freiheit unmöglich das Übergewicht zum Mifstrauen geben.« »Ich setze zum voraus, du habest mit ganzer Seele für das Zutrauen deines Kindes gearbeitet«; dann wird es zum nötigen Gehorsam von selbst gestimmt sein. Pflicht und Gehorsam selber werden ihm Freude werden. Das ist eine bewufste Korrektur Rousseaus, der die Wörter Befehl, Pflicht, Gehorsam aus dem kindlichen Wörterbuch ganz gestrichen wissen wollte. Doch darf gesagt werden, dafs sich Pestalozzi durch die Zurückweisung solcher Übertreibungen mit dem Geiste der Rousseauschen Grundsätze nicht in Widerspruch setzt.

5. Wenn Pestalozzi so, seinen Grundsätzen getreu, mit dem Erziehen im engsten Kreis, beim eignen Kinde begann, so hat er die gröfsere Aufgabe, die er sich von Anfang an gestellt hatte, die der Volkserziehung, darum keinen Augenblick aus dem Sinn verloren. Täglich sah er in seiner Umgebung die geistige und sittliche Not der untersten Volksschichten vor Augen; und sie liefs ihm keine Ruhe. Da mufste geholfen werden; und wer war dazu der Berufene, wenn nicht er? Auch sah er klar, wie geholfen werden könne. Und wie, wer einen Ertrinkenden retten will, nicht Zeit haben darf zum Bedenken und Berechnen, so ohne Bedenken und Berechnen schritt er sogleich zur Tat, sammelte, selbst nur ein armer verschuldeter Landwirt, in sein Haus die Kinder der Ärmsten, um ihnen die einzige Wohltat zukommen zu lassen, die ihnen wahr-

haft helfen konnte, die Wohltat der Erziehung: Erziehung zur Arbeit, zu aller Mühsal des Händewerks um kargen Taglohn, zum Leben in ärmlicher Hütte, doch zu einem warmherzigen Leben in reiner häuslicher Liebe, zu einem Leben, von dem das goldene Wort seines Romans gilt: »Die Seelen taglöhnen nicht.« So wandelt er sein Gut in eine Armenerziehungsanstalt um. Durch die gemeinsame Arbeit des ganzen Hauses: Baumwollspinnerei und -weberei, kombiniert mit einfachstem Feldbau, hauptsächlich Gemüsebau (wie er von Anfang an geplant hatte) würde die Anstalt nach einer kurzen Zeit, während welcher sie äufsere Unterstützung bedürfe, sich selbst zu erhalten imstande sein. Das Beispiel, an einer einzigen Stelle geglückt, würde an vielen Orten Nachahmung finden und so von diesem einen Punkte der Segen sich nach und nach über das ganze Land, ja über viele Länder verbreiten; so würde das allgemeine wirtschaftliche und sittliche Elend des niederen Volkes nach und nach gelindert, vielleicht ganz gehoben werden können. — Nicht der Gedanke an sich war verfehlt. Aber freilich hätte seine erfolgreiche Durchführung aufser den nötigen Geldmitteln, an denen es im Anfang nicht mangelte, sehr solider Kenntnisse von Feldbau, Fabrik und Handel, einer genauen äufseren Verwaltung und Rechnungsführung, und eines sicheren Schutzes der Regierung bedurft, der namentlich das leidige Fortlaufen der Kinder, nachdem sie eine Zeitlang die Pflege der Anstalt genossen, allein hätte verhindern können. Pestalozzi aber mangelten, wie er selbst im späteren Rückblick (IX 18, W. G.) sagt, »die Fertigkeiten des Details und eine Seele, die sich an die Kleinigkeiten desselben mit Festigkeit anschlofs«. Er hätte zum wenigsten geeigneter Hilfskräfte bedurft, die da, wo seine einzige Kraft nicht ausreichte, ergänzend hätten eingreifen können. So mufste der Versuch freilich scheitern. Aber Pestalozzi hatte »in der unermefslichen Anstrengung dieses Versuches unermefsliche Wahrheit gelernt«, und seine »Überzeugung von der Richtigkeit desselben war nie gröfser als da er scheiterte«. Welches war diese Wahrheit?

6. Wer den Armen erziehen will, der mufs vor allem seine wirkliche Lage ganz kennen. (S. III, 247 ff.) Er mufs »hinabsteigen in die unterste Hütte des Elends, mufs den Armen in seiner dunklen Stube, seine Frau in der Küche voll Rauch und sein Kind am fast unmöglichen Tagwerk sehen.« Und die Auferziehungsanstalt für den Armen darf nicht ihn aus seiner Lage ganz und mit einmal herausheben wollen. Denn »Ruhe, Genufs, Güte leitet nicht zur Tätigkeit, Fülle nicht zum Suchen. Die Lehre von der schuldigen Dankbarkeit macht an sich nicht arbeitsam, empfindsame Träume für das Gute nicht stark ....« Die Auferziehungsstube des Armen soll seiner künftigen Wohnstube soviel möglich gleich sein: er soll in der engen Arbeitsstube nach dem Willen anderer sich schicken lernen; »sein Bett sei arm; allein oder bei andern, härter oder weicher, mufs ihm gleichgültig sein; das aber wird es nie werden, wenn er es weich und warm und allein hat...« Das Heil liegt für den Armen in der »angelegensten Ausbildung der tätigsten Industrie, verknüpft mit ernsten, anhaltenden Übungen in allen Arten von Beschwerlichkeiten der im Land üblichen Unterhaltungswege der Armut«. Die meisten öffentlichen Stiftungen zeigen von dem allen das Gegenteil. — Kann aber die Arbeit des Armenkindes auch zu solchem Ertrage gebracht werden, dafs dadurch eine Anstalt, wie Pestalozzi sie sich denkt, sich selbst wird erhalten können? Und läfst sich die Erziehung zur Gewerbsamkeit mit der menschlichen Erziehung des Armenkindes auf befriedigende Weise vereinigen? — Beide Fragen glaubt Pestalozzi schon nach seiner beschränkten Erfahrung im günstigen Sinne beantworten zu können. Er rechnet aus, die gedachte Anstalt werde durch die gemeinsame Arbeit der Kinder schon nach wenigen Jahren sich selbst erhalten können und sogar noch einen namhaften Gewinn abwerfen. — Aber ist es auch ratsam, die Auferziehung des Armen dem Geiste der Industrie zu unterwerfen? Wäre nicht mit Feldbau allein auszukommen? — Nein: denn da der Arme in nicht besonders fruchtbaren Gegenden künftig doch auf gewerbliche Arbeit hauptsächlich angewiesen sein wird, so ist es »weniger nichts als absolute Notwendigkeit«, auch seine Erziehung auf gewerbliche Arbeit zu gründen (259). Wo der Arme

doch schon allen Schaden der Fabrik trägt, weil fast sein ganzer Verdienst von ihr abhängt, da gilt es ihn auch zu dem gröſsten möglichen Gewinn dieses Verdienstes emporzuheben und in dieser Absicht seine Arbeitskraft zugleich zu seiner Erziehung und Ausbildung zu gebrauchen; aber nicht, indem man die Kinder in die nächste beste Fabrik gehen läſst, wo sie in einer ungesunden Luft zu Maschinen gebraucht werden, wo sie von Pflicht und Sitten nichts hören, wo ihr Kopf, ihr Herz und ihr Körper gleich erdrückt oder wenigstens unentwickelt und ungebaut bleiben. Sondern es muſs der in der Fabrikindustrie liegende gröſsere Ertrag der Arbeit »als Mittel zur Erziehung wahrer, wirklicher Erziehungsanstalten, die den ganzen Bedürfnissen der Menschheit genug täten«, gebraucht werden (260). Und Pestalozzi ist nicht der Meinung, daſs es bei gewerblicher Arbeit weniger möglich sei, sittliche Endzwecke zu erreichen, als bei anderen Erziehungsanstalten. »Der Mensch ist unter allen Umständen und bei allen Arbeiten der Leitung zum Guten gleich fähig. Die Unsittlichkeit der Arbeiter in Fabriken, deren einziger Endzwek und einziger Gesichtspunkt der Gewinn ist, läſst nicht aufs Allgemeine schlieſsen. Man lasse einmal Erziehungs- und Sittlichkeitszwecke die festgesetzten ersten Endzwecke einer Fabrikanstalt sein, sie werden wie in jeder andern Anstalt erzielt werden. Absicht, fester, ernster Endzweck ist hierin wesentlich. Mit dem Herzen allein wird das Herz geleitet . . . Spinnen oder Grasen, Weben oder Pflügen, das wird an sich weder sittlich noch unsittlich machen.« — Er schöpft aus den Erfahrungen in seiner Anstalt die »groſse, tröstende Wahrheit: auch der Allerelendeste ist fast unter allen Umständen fähig, zu einer alle Bedürfnisse der Menschheit befriedigenden Lebensart zu gelangen« (275). Keine körperliche Schwäche, kein Blödsinn macht ihn hieran irre. Er wünscht sich nur noch mehr Kinder von äuſserster körperlicher und geistiger Schwäche, um seine Erfahrungen hierüber noch weiter bestätigen zu können. Im Unterricht seiner Anstalt hatte die Handarbeit weit den Vorrang; daſs Lesen, Schreiben, Rechnen getrieben wurde, war vielleicht nur ein Zugeständnis an die allgemein herrschende Meinung; aber wenigstens glaubte er, es dürfe die Unterweisung in diesen Fächern ohne Schaden bis zum neunten Lebensjahr hinausgeschoben werden. »Die Art meines sittlichen Unterrichts ist meistens nicht Unterricht des Lehrers. Es soll teilnehmender Unterricht des Hausvaters, Ergreifung der immer vorfallenden Gelegenheiten, an denen ich mit ihnen und sie mit mir Anteil nehmen, sein. Beruhigender Glaube an Gott ist in meinen Augen die Basis der Sittlichkeit des Volks.« Er wünscht ein kleines Buch: »Beruhigende Weisheit für den Armen«, nach den eingeschränkten Begriffen der untersten Klasse vom Volk, in ihren Bildern, im Geist ihrer Vorstellungsart enthüllte Wahrheit, Wahrheit für sie, Wärme und Stimmung für sie in ihr Herz, in ihrer Sprache, Leitung und Wegweisung für das Eigentliche ihrer Situationen . . . mit Einfalt und erheiterndem Licht, aber mit warmer, teilnehmender, emporhebender Menschlichkeit enthüllt. . . Es wäre Samen der Wahrheit in groſse wüste Heiden für unerschöpflichen Reichtum der Menschheit; aber die Weltweisheit baut für ihre Wahrheit gern in zierlichen Gärten« (276). — Das ist deutlich der Kerngedanke der »Abendstunde«. — Rührend aber ist es, in den Berichten zu lesen, wie Pestalozzi auf die Individualität jedes einzelnen seiner Pflegebefohlenen eingeht, wie er an die verkommensten, elendesten, unbegabtesten bis zu den ganz blödsinnigen herab unermüdliche Sorgfalt wendet und überglücklich ist, wenn er nur eine Spur von Fortschritt bemerkt. »Ich lebte«, sagt er später über diese Zeit, »Jahre lang im Kreise von mehr als fünfzig Bettlerkindern, teilte in Armut mit ihnen mein Brot, lebte selbst wie ein Bettler, um zu lernen Bettler wie Menschen leben zu machen.« Selbst im Elend, lernte er das Elend des Volks und dessen Quellen immer tiefer und so kennen, wie sie kein Glücklicher kennt; er »litt, was das Volk litt«, und das Volk zeigte sich ihm, wie es war und wie es sich niemand zeigte. So lehrte ihn sein Unglück immer mehr Wahrheit für seinen Zweck. »Was niemand täuschte, das täuschte mich immer, aber was alle täuschte, das täuschte mich nicht mehr.« (W. G., S. IX, 17. 18; M., W. G. 1, 5.)

Auch ist übrigens der Versuch nicht

fruchtlos geblieben: er wurde zum Vorbild für Fellenbergs Hofwyler Anstalt (1804) und die von da wieder ausgegangenen, bis heute in der Schweiz segenvoll wirkenden »Wehrlischulen«. Nah verwandt ist auch der Versuch des edlen englischen Sozialisten Robert Owen, der mit zulänglicheren technischen und ökonomischen Mitteln dasselbe anstrebte: ein grofses Fabrikwesen zugleich zu einer Anstalt für die Erziehung der Armenkinder und zu einem eben dazu förderlichen, allen »Bedürfnissen der Menschheit« genügenden Leben der Zusammenarbeitenden zu gestalten.

7. Es ist in der Eigenart Pestalozzis tief begründet, dafs die Ideen ihn zu praktischen Erziehungsversuchen — diese aber stets zu den Ideen in nur vertiefter Erfassung zurücktrieben. So folgt auf das Scheitern seines ersten Versuchs in der Volkserziehung unmittelbar der erste, kühne Entwurf seiner Grundidee der menschlichen Bildung: die »Abendstunde eines Einsiedlers« (1780). Ganz klar kommt hier zunächst die Autonomie der menschlichen Bildung zum Ausdruck. Im Rousseauschen Schlagwort »Natur« barg sie sich als dessen tiefster Sinn; so knüpft denn auch Pestalozzi eben hieran an: »Auf welchem Weg, auf welcher Bahn werde ich dich finden, Wahrheit, die mein Heil ist und mich zur Vervollkommnung meiner Natur emporhebt? Im Innern meiner Natur ist Aufschlufs zu dieser Wahrheit. Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein . . . Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst und des Zufalls; im Innern der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen« usw. (Abendst. Nr. 33—35, vergl. 6). Die »Natur«, von der Pestalozzi spricht, ist ausschliefslich die eigne Natur des Menschen. Sie steht über aller Willkür und »Kunst« des einzelnen Menschen oder besonderer gesellschaftlicher Ordnungen und Klassen; aber sie ist nichts über dem Menschen, sondern nur der Ausdruck seiner eignen inneren Schöpfungskraft. Natur bedeutet also Spontaneität, geistige Freiheit, Autonomie. Diese Grundüberzeugung hat Pestalozzi von da ab unerschütterlich festgehalten und nur immer tiefer und reiner herausgebildet. In ihr erkannte er sich mit Kant — von dem ihm zuerst durch den jungen Fichte (1793) einige Kenntnis zuflofs — wesentlich einig; aber er war sich dabei mit Grund bewufst, selbständig, rein durch seinen Erfahrungsgang, der von Philosophie nichts wufste noch wissen durfte, dazu gelangt zu sein.

Unmittelbar aus diesem ersten Hauptsatze seiner Erziehungslehre fliefst der zweite: von der uneingeschränkten Allgemeinheit der Menschenbildung, in doppelter Bedeutung: als Allgemeinheit des Inhalts aller »menschlichen« — das heifst jetzt prägnant: aus dem Wesen, aus der Natur des Menschen zu schöpfenden — Bildung, und als geforderte Allgemeinheit der Ausbreitung dieser Bildung auf alle Glieder und Schichten der Menschheit. In jedem einzelnen soll die Bildung seiner inneren Kräfte die Richtung nehmen auf das, was seinem Wesen nach allen gemein ist und darum auch allen gemein werden kann; und für die vielen soll damit die Bildung wenigstens in der Grundlage gemeinsam, für alle dieselbe sein; dann freilich sich nach den besonderen Lebensaufgaben differenzieren. So heifst es (Nr. 42): »Allgemeine Emporbildung dieser innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen.« Dagegen (43) »Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung. Diese mufs immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein.« Denn (45) »wer nicht Mensch ist, in seinen innern Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt (die) Grundlage zur Bildung seiner nähern Bestimmung und seiner besondern Lage . . .«

8. Nun aber wirken doch eben die »besondern Lagen und Umstände« des Menschen auf seine Bildung äufserst verschiedenartig und oft überaus störend und ablenkend ein. Pestalozzi, der seine Theorie nicht aus der blauen Luft sog, sondern aus seinen Erfahrungen schöpfte, hätte unmöglich diesen anderen, tausendfach mehr hemmenden als fördernden Faktor aller

menschlichen Bildung übersehen können. Zwar die »Umstände« vermögen nicht die »Natur« des Menschen ganz zu verschütten. Auch das galt ihm als gewissestes Resultat seiner Erfahrungen, daſs der Unterschied der äuſseren Lage bloſs als solcher auf die Fähigkeit zu einer menschlichen Bildung keinen entscheidenden Einfluſs hat; daſs einfache, selbst dürftige Lebensumstände, weit entfernt eine menschliche Bildung an sich unmöglich zu machen, in vieler Hinsicht sie sogar erleichtern. Denn die Elemente aller menschlichen Bildung sind einfach, und eben ihre Elementarkraft entfaltet sich am reinsten in einfachen Umständen, während jede verkünstelte, der »Natur« entfremdete äuſsere Lage die Tendenz hat, sie nicht oder nur einseitig zur Entfaltung zu bringen. Aber doch gibt es Lagen und Umstände, welche eine reine Entfaltung der an sich in jedem schlummernden Kräfte empfindlich hemmen, ja unmöglich machen können. Zwar vertraut Pestalozzi, daſs solche Umstände, daſs alles Elend, alle äuſsere Verkommenheit, daſs selbst Wahnsinn und Verbrechen nicht den Keim des Menschentums im Menschen jemals ganz ertöten können. Aber doch gibt es Umstände, die den Menschen tausendfach herabdrücken, ihn in Elend und Verkommenheit, in Wahnsinn und Verbrechen hineintreiben können. Und so entstand ihm dies als das schwerste Problem der Menschenbildung: wie diese ihre beiden Hauptfaktoren, der Mensch selber (seine »Natur« oder sein »Wesen«) und die »Umstände«, die ihn bestimmen, zueinander in das rechte Verhältnis zu bringen seien. Es muſste zwischen beiden eine wesentliche, innere Beziehung gefunden werden. Und Pestalozzi hat sie gefunden. Mitten aus seiner gegebenen Lage heraus, wie hemmend sie auch sei, muſs der Mensch zum edleren Menschentum geführt werden: nicht indem er dem Elend seiner Lage auf einmal entrissen wird — denn es ist gar nicht abzusehen, wie das allgemein für alle Menschen möglich sein, ja wie sie eine solche Veränderung ihrer äuſseren Lage vor der verlangten inneren Umwandlung auch nur sollten ertragen können. Aber auch nicht bloſs seiner äuſseren Lage zum Trotz, in fortdauerndem Widerspruch mit ihr, würde der edle Keim des Menschentums sich dauernd und allgemein behaupten und in Freiheit entfalten können. Sondern das ist die Meinung: eben durch seine äuſsere Lage, zunächst so, wie er sie vorfindet, dann, wie er bei besserer Erkenntnis und treuem Arbeiten auch unter erschwerenden Bedingungen sie sich selber zu gestalten vermag, soll und kann sich der Mensch zugleich die besseren äuſseren Bedingungen einer edlen menschlichen Bildung nach und nach schaffen. Die Not selbst wird ihm zum Lehrmeister, indem sie »keine Komplimente mit unsern Fehlern macht,« und indem sie uns zwingt, unsre Kräfte zu gebrauchen und dadurch zu entwickeln. Ganz klar ist das Verhältnis später in den »Nachforschungen« ausgesprochen: »Soviel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen; aber ich sah ebenso bald: der Mensch macht die Umstände. Er hat eine Kraft in sich, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken. Sowie er dieses tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluſs der Umstände, die auf ihn wirken« (VII, 429). Diese »Umstände« sind ja nicht ein blindes Verhängnis; es liegt im allgemeinen in der Hand des Menschen, sie zu ändern.

9. Ganz diese Meinung liegt aber schon in der »Abendstunde«, wenngleich etwas verhüllt, zu Grunde. Aus ihr werden die wichtigen, aber auch schwierigen Sätze sofort klar, die von der »Individualbestimmung« des Menschen und seinen »nähesten Verhältnissen« als wesentlichem Faktor seiner Bildung reden. Diese Sätze würden mit jenen andern, wonach im »Innern der Natur«, in den »Grundanlagen« des Menschen die Wurzel seiner Bildung liegt, in Widerspruch stehen, wenn nicht eben die Gestaltung seiner »Verhältnisse« in des Menschen eigne Tat, in die Tat seiner Einsicht und seines Willens gestellt wäre; wenn nicht jene selbe gesetzlich gestaltende Kraft des Menschengeistes, die überhaupt der Quell aller menschlichen Bildung ist, sich auf die Gestaltung der äuſseren Lebensformen gleichfalls — und durch diese wiederum zurück auf seine Bildung — erstreckte, nämlich durch die Gestaltung der Gemeinschaftsordnungen. Denn jene »Verhältnisse« sind keine anderen als eben die der Menschengemeinschaft. Die menschliche Bildung aber im Stufengange ihrer Entwicklung ist in der Tat gebunden an

die Gemeinschaft, ebenfalls in ihrer stufenmäfsigen Entfaltung.

Dieser Gedankenzusammenhang spricht sich, kaum versteckt, in den folgenden Sätzen der »Abendstunde« aus (10 ff.): Der Mensch kann auf seiner Laufbahn »nicht alle Wahrheit brauchen. Der Kreis des Wissens, durch den der Mensch in seiner Lage gesegnet wird, ist enge, und dieser Kreis fängt nahe um ihn her, um sein Wesen, um seine nähesten Verhältnisse« (was für Pestalozzi geradezu eins wird!) »an, dehnt sich von da aus, und mufs bei jeder Ausdehnung sich nach diesem Mittelpunkt aller Segenskraft der Wahrheit« (dem eignen »Wesen« des Menschen!) »richten. Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruhet auf dem festen Grund der Kenntnis seiner nähesten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nähesten Angelegenheiten« usw.; (18:) »Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur, in dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf diese Grundlage der Menschenbildung gebauet ist, führt irre.« Immerhin bliebe das Verhältnis zwischen »Natur« und »Umständen« in einem gewissen Dunkel, wenn nicht auch geradezu ausgesprochen wäre, dafs der Mensch selbst, dafs seine »Natur« es ist, die ihm seine Lage nach seinen Bedürfnissen, nach dem Bedürfnis vor allem der inneren Entfaltung seiner Kräfte, also seiner »Bildung« gestaltet. Aber auch das findet seinen klaren Ausdruck (52 ff.): »Mensch, du selbst, das innere Gefühl deines Wesens und deiner Kräfte ist der erste Vorwurf der bildenden Natur. Aber du lebst nicht für dich allein auf Erden, darum bildet dich die Natur« (hier wie stets: die Menschennatur!) auch für äufsere Verhältnisse und durch sie. »So (d. h. in dem Grade) wie diese Verhältnisse dir nahe sind, Mensch, sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig«, (und zwar:) »Immer ist die ausgebildete Kraft einer nähern Beziehung Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen«, wovon unmittelbar die Anwendung gemacht wird: »Vatersinn bildet Regenten, Brudersinn Bürger, beide erzeugen Ordnung im Hause und im Staate. Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur... Daher bist du, Vaterhaus, Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit.« — Hier sieht man klar vor Augen: jene »Verhältnisse«, die den Menschen bilden helfen, sind keine anderen als die Gemeinschaftsbeziehungen von Mensch zu Mensch, von der Familie bis zur bürgerlichen Gemeinschaft. Von diesen aber ist ohne weiteres klar, wie sie in der eignen, schaffenden »Natur« des Menschen wurzeln, aus seinen eignen Grundkräften sich aufbauen; und so hat er nun selbst teil »an der Bildung seiner selbst und an dem Einflufs der Umstände, die auf ihn wirken.« Und zwar unterliegt der Aufbau der sozialen Ordnungen einer Stufenfolge von nächsten zu ferneren und ferneren, von engeren zu weiteren Beziehungen; einer Stufenfolge, die von Pestalozzi offenbar als allgemein und notwendig, eben weil aus der »Natur« fliefsend, und damit auch als dem Stufengang der Bildung des einzelnen notwendig entsprechend angesehen wird.

10. Damit aber ist in der Tat schon der Zentralpunkt der Pestalozzischen Erziehungslehre erreicht, in welchem sie sich als ebensowohl »soziale« wie »individuale« zu erkennen gibt. Man hat bei ihm den bestimmten Aufweis eines Stufenganges der sittlichen Bildung, entsprechend dem der Verstandesbildung, vermifst. Aber dieser Stufengang liegt eben hier vor: in der Stufenordnung der menschlichen Gemeinschaft, deren Entwicklung ja die des sittlichen Willens, durch den allein diese Gemeinschaftsbeziehungen bestehen, unmittelbar ausdrücken mufs und wirklich ausdrückt. Die Urform menschlicher Gemeinschaft ist nach ihm das Haus, die Familie; die in ihr sich knüpfenden sittlichen Beziehungen sind ihm daher die Grundformen sittlicher Beziehungen unter Menschen überhaupt. Aus ihr entspringt erst, über ihr baut als zweite Form der Gemeinschaft sich auf der bürgerliche Verein, bei Pestalozzi stets gedacht als Familie von Familien, somit als natürliche Erweiterung jener einfachsten Grundform menschlicher Gemeinschaft. Die Familie aber ist zugleich die schlichte Grundform der Arbeits- und damit zugleich der Bildungsgemeinschaft

(wiefern und warum für Pestalozzi dies beides sich schlechthin deckt, errät man schon, und es wird noch weiterhin zur Sprache kommen); so ist ebenfalls der bürgerliche Verein gedacht als Arbeits- und Bildungsgemeinschaft nur auf höherer Stufe. Über beiden endlich erhebt sich als letzte und höchste Form der Gemeinschaft die ideale Gemeinschaft des Menschengeschlechts, in der wir alle Kinder eines Vaters und somit untereinander Brüder sind. Diesen Stufengang hat Pestalozzi stets festgehalten; er kehrt unverändert wieder in der zweiten Bearbeitung von »Lienhard und Gertrud«, in den »Nachforschungen«, und noch beträchtlich später in den »Ansichten und Erfahrungen«.

Die »Nähe« und »Ferne« der »Verhältnisse« des Menschen, von denen in den angeführten Sätzen die Rede war, ist nach diesem allen rein innerlich zu verstehen. Die einfachen Grundverhältnisse des Menschenlebens, d. h. Formen menschlicher Gemeinschaft, sind des Menschen eigne Bildungen; sie selbst spiegeln und stellen in ihrem gesetzmäfsigen Aufbau unmittelbar dar die eigene innere Bildung des Menschen zum Menschen, nämlich in der Gemeinschaft der Menschen, in der er überhaupt nur »Mensch« ist.

Nur aus dieser völligen Innerlichkeit der menschlichen »Verhältnisse« oder »Beziehungen« versteht sich auch der zunächst überraschende, nach und nach aber immer gröfsere Tiefen enthüllende Satz (71): »Gott ist die näheste Beziehung der Menschheit.« »Gott« ist ihm nur der letzte Ausdruck des reinen sittlichen Wesens des Menschen, welches wiederum den letzten Kern seines Wesens überhaupt bezeichnet. »Glaube an dich selbst, Mensch, glaube an den inneren Sinn deines Wesens, so glaubst du an Gott und Unsterblichkeit« (93). Darum und genau in diesem Sinne ist der Gottesglaube ihm überhaupt die letzte Wurzel der menschlichen Bildung: »Gott — Vater der Menschheit; Mensch — Kind der Gottheit: das ist der reine Vorwurf des Glaubens. Dieser Glaube an Gott ist Stimmung der Menschheit in ihren Verhältnissen« (= sittlichen Beziehungen!) »zu ihrem Segen. Vatersinn und Kindersinn, dieser Segen deines Hauses, ist Folge des Glaubens« (101 ff.). »Mein Glaube an Gott ist Sicherstellung meines Glaubens an meinen Vater und an jede Pflicht meines Hauses« (106). So ist Glaube an Gott »Bahn der Natur zur reinen Bildung der Menschheit« (77). Aber ebensowohl gilt umgekehrt: »Glauben an meinen Vater, der Gottes Kind ist, ist Bildung meines Glaubens an Gott« (105). »Glauben an Gott, du bist der Menschheit in ihrem Wesen eingegraben; wie der Sinn vom Guten und Bösen, wie das unauslöschliche Gefühl von Recht und Unrecht, so unwandelbar fest liegst du als Grundlage der Menschenbildung im Innern unserer Natur« (78). Wie man sieht, ist »Glauben an Gott« ihm nur der reine Ausdruck des sittlichen Selbstbewufstseins des Menschen. So darf er sagen: »Gott, den alle Kinder Gottes hören, Gott, den die ganze sanfte, fühlende, reine, liebende Menschheit versteht und ganz gleich versteht« (98), und darf er sich zu der Rousseauschen Überzeugung bekennen: »Glauben an Gott, du bist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, du bist reiner Sinn der Einfalt, horchendes Ohr der Unschuld auf den Ruf der Natur, dafs Gott Vater ist« (80); mit der allerdings gegen Rousseau sich wendenden Folgerung: »Kindersinn und Gehorsam (gegen Gott) ist nicht Resultat und späte Folge einer vollendeten Erziehung, sie müssen frühe und erste Grundlagen der Menschenbildung sein« (81). — Es wäre wahrheitswidrig, diese religiöse Grundlage der Pestalozzischen Erziehungslehre in den Hintergrund zu drängen oder gar zu verstecken; aber es wäre nicht minder wahrheitswidrig, bei ihm eine andere Religion zu finden als eine Religion »innerhalb der Grenzen der Humanität«, wie sie z. B. auch Herder in seinen freisten Momenten bekennt, eine Religion des reinen »Moralismus«, am nächsten verwandt der Kants. Eine andere Grundlage, eine andere Quelle des Glaubens, als das eigene sittliche Bewufstsein des Menschen, kennt Pestalozzi nicht, und nur, weil und sofern er das, was dies Bewufstsein ihm bezeugt, in Jesu Leben und Lehre wiederzufinden vermag, bekennt er sich zu ihm (s. die Schlufsanm. zur »Abendstunde«, und den Brief an Iselin, 9. Juni 1779, N. I, 88): und so geht auch dies Bekenntnis nicht hinaus über den moralistischen Sinn seiner Religion.

11. Liegen die Kerngedanken der sozialen Pädagogik in der »Abendstunde« noch einigermaſsen verhüllt, so sprechen sie sich ganz unverhüllt aus in »Lienhard und Gertrud« und der ganzen Reihe der Schriften Pestalozzis aus der Zeit der Muſse 1780—1798.

In seinem Roman, zunächst dem ersten Teil, der damals und bis heute weit am meisten Beachtung gefunden hat, wendet sich Pestalozzi ganz und beinah ausschlieſslich an das »Volk in niedern Hütten«. Und er trifft den Ton, in dem man zum Volk reden muſs: nicht systematisch, sondern ganz in »Szenen, Auftritten, Lagen«, die dem Mann des Volkes zu Herzen gehen. Er wollte »in nichts seine eigene Meinung hinzusetzen zu dem, was er sah und hörte, daſs das Volk selber empfindet, urteilt, glaubt, redet und versucht« (IV, 1). Danach verfährt sein Buch, und so scheint es dem Theoretiker geringe Ausbeute zu versprechen. Aber doch ging seine Absicht von Anfang an auf Volksbelehrung; und in den Fortsetzungen des Romans tritt diese lehrhafte Absicht immer deutlicher hervor; er endet mit einer »Philosophie« seines Buches — die uns des verfänglichen Unternehmens glücklicherweise enthebt, die von ihm beabsichtigte Lehre aus der Hülle der Erzählung erst herausschälen zu müssen.

Brachten wir diese Lehre soeben unter den Titel einer »sozialen Pädagogik«, so erwartet man nicht ohne Grund den Nachweis einer Äuſserung, durch die sich Pestalozzi selbst, wenn nicht den Worten, doch dem klaren Sinn nach zu dem Prinzip der sozialen Pädagogik bekenne. Es gibt eine solche Äuſserung, im dritten Teil seines Romans (IV, 417) wo es heiſst: »Das Erziehen der Menschen sei nichts anders als das Ausfeilen des einzeln Glieds an der groſsen Kette, durch welche die ganze Menschheit unter sich verbunden ein Ganzes ausmache, und die Fehler in der Erziehung und Führung des Menschen bestehen meistens darin, daſs man einzelne Glieder wie von der Kette abnehme und an ihnen künsteln wolle, wie wenn sie allein wären und nicht als Ringe an die groſse Kette gehörten«; während vielmehr alles darauf ankomme, daſs das einzelne Glied »ungeschwächt an seine nächsten Nebenglieder wohl angeschlossen zu dem täglichen Schwung der ganzen Kette und zu allen Biegungen derselben stark und gelenkig genug gearbeitet sei«; ein Vergleich, der die Abhängigkeit des Individuums von der Gemeinschaft vielleicht nur zu einseitig ausdrückt. Jedenfalls die Grundüberzeugung, daſs »die Umstände den Menschen machen«, geht durch die ganze Erzählung hindurch. Sie spricht sich besonders stark aus in der Pathologie und Therapie der sozialen Erkrankungen: in der Theorie der Ursachen und der richtigen Behandlung des Verbrechens, die das Hauptthema des zweiten Teils des Romans ist. Es waren besonders seine um eben jene Zeit durch eine Preisfrage veranlaſsten Akten-Studien über »Gesetzgebung und Kindermord«, welche die unheimliche Gewalt der »Umstände«, eine Menschenseele bis zum Innersten zu verderben, ihm durchdringend klar machten. Der Einzelne als solcher erscheint ihm fast von Verantwortung frei: jeder kann in die gleiche Schlechtigkeit verfallen wie der schlimmste Verbrecher, wenn er in Lagen gerät, die geeignet sind, den Samen des Bösen so in ihm zu entwickeln, wie aus einer einzigen Kornähre ein ganzes Viertel Frucht werden kann (165). Die ganze Gesellschaft ist mitschuldig am Verbrechen, ja sie ist der Hauptschuldige: sie reizt dazu, pflanzt in den Einzelnen die Keime aller Laster — um ihn dann dessen schlimmen Folgen hilflos zu überlassen (294 f.). Nicht den »himmlischen Mächten«, nach Goethes Harfner, sondern der Gesellschaft schleudert Pestalozzi den Vorwurf ins Gesicht: Ihr laſst den Armen schuldig werden, dann überlaſst ihr ihn der Pein. Und daſs die nachträglichen Heilungsversuche, die die Gesellschaft durch die Justiz an ihren unglücklichen Opfern anstellt, ihren Zweck fast ganz verfehlen, darüber ist sich Pestalozzi nicht weniger klar. Denn »der Mensch ist immer mit gar vielen Fäden an sein Leben angebunden, und es braucht gar viel, ihm neue anzuspinnen, die ihn so stark als die alten auf eine andere Seite hinziehen« (209). Und doch ist ohne das alle Mühe umsonst. Doch glaubt Pestalozzi an die Heilbarkeit des Verbrechers. Man muſs ihn nur in Lagen versetzen, die geeignet sind ihn zum Rechten zu leiten. »Gefängnis, Zucht- und Arbeitshaus ist nichts anders und soll nichts anders sein

als rückführende Schule des verirrten Menschen in die Bahn und den Zustand, in welchem er gewesen wäre ohne seine Verirrung« . . . Denn Verbrecher sind Menschen und in keiner Weise anders zu behandeln als man sonst Menschen behandelt (»Gutachten über Kriminalgesetzgebung«, im »Schweizerblatt« 1782, S. VI, 128).

12. Das Verbrechen ist aber nur die Erscheinung, in der die Abhängigkeit des Einzelnen vom Einfluſs der Umwelt, von der sozialen Lage sich am auffallendsten zu erkennen gibt; und gewiſs ist die Behandlung des Verbrechens eine der ernstesten Fragen sozialer Pädagogik. Die nächste positive Lehre aber, die aus dieser Grundeinsicht für die allgemeine und normale Erziehung des gesellten Menschen sich für Pestalozzi ergab, ist: daſs alle Lehre und Erziehung an die gegebene soziale Lage des Zöglings anknüpfen und auf die durch diese seine Lage von ihm geforderte wirtschaftliche Arbeit sich zu allererst gründen muſs. »Man muſs alles nur wissen um des Tuns willen . . . Ausüben und Tun ist für alle Menschen immer die Hauptsache; Wissen und Verstehen ist das Mittel, durch welches sie in ihrer Hauptsache wohl fahren. Aber darum muſs sich auch alles Wissen des Menschen bei einem jeden nach dem richten, was er auszuüben und zu tun hat, oder was für ihn die Hauptsache ist . . . Man kommt immer früh genug zum Vielwissen, wenn man lernt recht wissen; und recht wissen lernt man nie, wenn man nicht in der Nähe bei dem Seinigen und bei dem Tun anfängt« (90, vergl. 141).

Eben darum nun kann die äuſsere Lage, können die wirtschaftlichen Vorbedingungen für die Erziehung nicht etwa gleichgültig sein. »Im Sumpf des Elends wird der Mensch kein Mensch« (453). Also muſs vor allem das Wirtschaftswesen des Volkes in Ordnung gebracht werden; und darauf hat namentlich die Schule, Hand in Hand mit allgemeinen und direkten Maſsnahmen der Regierung zur Erhöhung der Wirtschaftlichkeit, hinzuarbeiten. Es war das vielleicht minder notwendig bei stabiler Lage, bei überwiegend ländlicher Arbeit. Aber die gewaltige, damals bereits allenthalben sich ankündigende Umwälzung der Wirtschaft vom Landbau zur Industrie hatte eine Krisis auch für die Erziehung des Volkes heraufgeführt. Das unvermittelte, unvorbereitete Eindringen der Industriearbeit und des Industrieverdienstes in eine bloſs auf Feldbau innerlich eingerichtete und gerüstete Bevölkerung: das hauptsächlich war der Nährboden, in dem alle sozialen Übel wuchern konnten. Da eben muſsten Erziehung und Gesetzgebung mit genau ineinander greifenden Maſsregeln einsetzen.

Aus diesem Zusammenhang ist es zu verstehen, wenn die Berufsbildung für Pestalozzi in dieser Zeit eine solche Bedeutung gewinnt, daſs er die ganze häusliche und Schulbildung ihr unterzuordnen geneigt ist. War er also der Rousseauschen Überzeugung von der notwendigen Unterordnung der Berufsbildung unter die allgemeine Menschenbildung untreu geworden, einer Überzeugung, zu der er doch soeben noch, in der »Abendstunde«, sich mit gröſstem Nachdruck bekannt hatte? Keineswegs. Die Unterordnung der Schulbildung, die Unterordnung alles Wortwissens unter die Berufsbildung streitet gar nicht mit der Unterordnung der Berufsbildung selbst unter den schlieſslichen Zweck der Menschenbildung. Die Schule wie das Haus soll direkt der Berufsbildung, aber sie soll eben dadurch indirekt der Menschenbildung dienen; sie soll eben die Berufsbildung so gestalten, daſs auf ihrer Grundlage hernach die höhere Schule des »Lebens« den Menschen zur »ganzen Befriedigung seiner Menschheit« zu führen vermag. »Erziehung und nichts anders ist das Ziel der Schule«; nichts Geringeres als das Erziehen der Kinder, und was immer ihr ganzes Erziehen erfordert, liegt im Kreise ihrer Aufgabe (450. 453). Aber in dieser Erziehung muſs freilich die Bildung zur beruflichen Arbeit obenan stehen; denn »Taten lehren den Menschen und Taten trösten ihn«, fort mit den Worten (329), mit dem »Lirilariwesen« (327). Darunter versteht er: »daſs man die Menschen unverhältnismäſsig viel mit dem Maul lehrt, daſs man ihre besten Anlagen verderbt und das Fundament ihres Hausglücks zerstört, indem man ihnen den Kopf voll Wörter macht, ehe sie Verstand und Erfahrung haben« (328). Die Lebenspflichten der Menschen sind der einzige echte Lehrmeister ihres wahren Wissens

und ihrer besten Erkenntnisse (437). Und so läſst er, nach dem Vorbild der Hauserziehung der Gertrud, seinen Schulmeister die berufliche Arbeit direkt in die Schule einführen. Aber die Kopfarbeit kommt dabei nicht zu kurz: er lehrt die Kinder vor allem genau sehen und hören; hauptsächlich aber macht er sie viel rechnen. Dann »recht sehen und hören ist der erste Schritt zur Weisheit des Lebens, und Rechnen ist das Band der Natur, das uns im Forschen nach Wahrheit vor Irrtum bewahrt, und die Grundsäule der Ruhe und des Wohlstands, den nur ein bedächtliches und sorgfältiges Berufsleben den Kindern der Menschen bescheret. Durch Zahlenübungen vornehmlich erhält der Kopf eine Richtung, die dem Fassen und Festhalten dessen, was wahr ist, angemessen« (418); eine Motivierung, die neben der nächsten Absicht der beruflichen die weitere und höhere der allgemeinen »menschlichen« Bildung wahrlich zu ihrem Rechte kommen läſst. — Auch macht der Schulmeister seine Schüler das Einmaleins »mehr studieren als auswendig lernen« (419); er läſst es sie — der Sache nach — in ihrem Kopf selbsttätig aufbauen; wenn auch der Grundsatz der Selbsttätigkeit hier nicht mit der Bestimmtheit wie späterhin ausgesprochen und durchgeführt ist. Vollends die Bildung des »Herzens«: die sittliche Bildung und zwar in Form der Religion, tritt von Anfang an in gleichberechtigter Stellung neben die des »Kopfes« und der »Hand« (diese dann stets wiederkehrende Dreiteilung, nebst der Forderung des Gleichgewichts dieser drei Faktoren, findet sich schon in »Christoph und Else«, 1782). Die Grundrichtung dieser religiösen Bildung kennen wir aus der »Abendstunde«; aber sie findet in neuen packenden Wendungen ihren Ausdruck besonders in dem wunderbaren Schluſskapitel des 3. Teils des Romans: »Eine Kinderlehr« (458 ff.). »Gott ist für die Menschen nur durch die Menschen der Gott der Menschen. Der Mensch kennt Gott nur, insofern er den Menschen, das ist, sich selber kennet . . .« So lehrt der Pfarrer seine Dorfleute »den allgemeinen guten Menschengott und nicht irgend einen Meinungengott erkennen und verehren . . .« (349; vergl. die köstlichen Aussprüche des Mareilis, 434.)

13. So also hat Pestalozzi weder hier noch irgendwo sonst die Macht der »Umstände«, den Menschen zu »machen«, überspannt, daſs er je die Kehrseite der Sache übersehen hätte: daſs der Mensch auch wieder die Umstände macht. Gerade weil die geistige, sittliche und damit Arbeitstüchtigkeit des Menschen von den Umständen abhängt, so ist es möglich, sie zu fördern: indem man die Umstände so gestaltet, wie sie zur gesunden Bildung »des Kopfes, des Herzens und der Hand« dem Menschen zuträglich sind. »Der Geist des Menschen ändert, wo man wahrhaft gut mit ihm umgeht.« Ebenso wie die Edelleute, Pfarrer usw., wird auch das Volk so, wie es ist, nicht durch irgend eine Konspiration oder durch besondere ihrem Stand anklebende Naturfehler. Sie sind Menschen wie andere und haben ihre Fehler nur so wie alle andern; also werden sie auch so wie alle andern davon zu heilen sein, nämlich durch die Umstände, in die man sie versetzt (571. 637 f.). »Von Natur« — so philosophiert er jetzt in offenbarer Erinnerung an Rousseau, aber über dessen Tendenz schon wesentlich hinausgehend — »von Natur« ist der Mensch allerdings weder »gut« noch »vernünftig«: eben deshalb muſs die Gesellschaft aus ihm etwas ganz anderes machen, als er von Natur ist. Der ganze bürgerliche Wert des Menschen und alle seine der Gesellschaft nutzbaren und brauchbaren Kräfte ruhen auf Einrichtungen, Sitten, Erziehungsarten und Gesetzen, die ihn in seinem Innersten verändern und umstimmen, um ihn ins Geleis einer Ordnung hineinzubringen, die wider die ersten Triebe seiner Natur streitet, und ihn für Verhältnisse brauchbar zu machen, für welche ihn die Natur nicht bestimmt und nicht brauchbar gemacht hat . . . Indessen ist es nichts weniger als leicht, aus dem Menschen etwas ganz anderes zu machen, als er von Natur ist, und es fordert die ganze Weisheit eines die menschliche Natur tief kennenden Gesetzgebers . . . den Menschen dahin zu bringen, daſs er beim Werk seines bürgerlichen Lebens und bei Verrichtung seiner Berufspflichten eine das Innere seiner Natur befriedigende Laufbahn finde . . . Dieses Geschlecht wird nicht anders und nicht besser, als wo es durch eine mit seiner

Natur übereinstimmende Bildung und Führung mit Weisheit zu seiner bürgerlichen Bestimmung emporgehoben und zu dem gemacht wird, was es in der Welt wirklich sein soll« (531 ff.). Hier und in der ganzen Stelle wird das Wort »Natur« von Pestalozzi offenbar in (wenigstens) zwei Bedeutungen gebraucht: einmal heifst der »Naturmensch«, wie bei Rousseau, das sich selbst überlassene, wild aufwachsende, blofse Triebwesen, das andere Mal handelt es sich um das »Innere« seiner Natur, um seine »vernünftige«, seine sittliche Natur, die der sinnlichen geradezu entgegengerichtet ist. Im Grunde ist es der schlichte Unterschied des dem Augenblickstrieb haltlos hingegebenen, und des Menschen, der »unterscheidet, wählet und richtet« und so »dem Augenblick Dauer verleiht«.

So ist es nichts weniger als ein materialistischer Zug, wenn Pestalozzi in der wirtschaftlichen Erziehung das erste Mittel zur Höherhebung des in der Gesellschaft lebenden Menschen sieht. Und wie die wirtschaftliche Ordnung, so ist überhaupt die bürgerliche Verfassung, Zivil- und Strafgesetzgebung, ebenso wie die Ordnung der gemeinen Zucht und Sitte zwar ein harter Zwang für die »wilde« Natur des Menschen, aber ebensosehr, ja eben damit die Entbindung seiner höheren »Natur«. In gleicher Richtung wirkt die (direkte) Erziehung, in gleicher Richtung die Religion; und indem nun diese alle, als Faktoren des sozialen Lebens, in einen einzigen Zusammenhang gesetzt, auf ein und dasselbe letzte Ziel der Bildung des Menschen zum Menschen, des wilden Triebwesens zum Vernunftwesen gelenkt und gerichtet werden sollen, so finden wir uns im Mittelpunkt jener Totalansicht des sozialen Lebens und der sozialen Erziehung, der Erziehung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft, der Erziehung als Gemeinschaft und der Gemeinschaft als Erziehung, die wir mit dem Wort »Sozialpädagogik« der Kürze halber ausdrücken. Es sollte ja eben damit nur die Grundüberzeugung Pestalozzis zur vollen Geltung gebracht werden.

14. Die gesetzgeberischen Mafsnahmen, die Pestalozzi fordert, sind ganz auf das Ziel der (indirekten und direkten) sozialen Erziehung gerichtet. Die Staatssorge für das Eigentum vor allem darf sich nicht darauf beschränken, dafs nicht gestohlen wird; es soll auch der Gebrauch, den ein jeder von seinem Verdienst macht, einer öffentlichen Aufsicht unterstehen. Allerdings fordert Pestalozzi Aufhebung der Leibeigenschaft, Befreiung der Güter und Personen von herrschaftlichen Abgaben; aber er will die Ausbeutung des Volks durch die Grundherren nicht etwa beseitigt wissen zu Gunsten der Ausbeutung durch das Kapital; es soll nicht etwa darauf hinauskommen, dafs »der Kaufmann« (das Kapital!) jetzt »die Brotquellen des Volks in seinem Portefeuille herumtrage wie ehedem der Edelmann in seinem Stiefel« (644). Er wagt zu hoffen, dafs durch eine genaue Regierungsaufsicht über den gewerblichen Verdienst, die »in den dunklen Lumpenwinkeln« jedes Dorfs »das helle Licht des Einmaleins anzündet und es erzwingt — was Necker im vorrevolutionären Frankreich nicht erzwingen konnte — das Wohl des Volks auf die Offenheit seiner Rechnungen zu gründen« (571), es zu erreichen sei, dafs es der »Galgen-, Rad- und Galeerengerechtigkeit« nicht mehr bedarf, die Galgen und Rad darum brauchen mufs, weil man das Volk zuvor verwahrlost und selber zu dem gemacht hat, wofür man es hintennach straft (534). — Erst in zweiter Linie steht ihm die Frage der Staatsform. Bei aller demokratischen und republikanischen Gesinnung hält er doch für richtig sich vorerst an Adel und Fürsten zu wenden, die vielleicht gerade nun, da sie sich in ihren ererbten Rechten scharf angefochten sahen, da die Fehler, deren sie sich schuldig gemacht, vor aller Augen offen lagen, und die drohenden Folgen in der sich schon überall deutlich ankündigenden Revolution für jeden erkennbar waren, gestimmt sein würden, wohlmeinendem Rate zu folgen. Er wünscht, dafs Fürsten und Adel den edlen Wettstreit mit der Freiheit aufnehmen möchten: denn »es ist der Kampf der Weisheit und der Liebe und wird beides, Königreiche und Freistaaten, zu den reinen Grundsätzen der bürgerlichen Vereinigung und eines weisen Zusammenhaltens aller Stände zurückführen . . .« (VII, 341). Pestalozzi dachte zu realistisch, als dafs er nicht, ehe, an eine gänzliche Umwälzung der bestehenden Ordnungen gedacht werde, den Versuch hätte ins Auge fassen sollen, aus

den vorhandenen Kräften das beste zu machen, was sich daraus machen liefs. Als dann freilich jede Hoffnung nach dieser Seite sich als trügerisch erwies, hat Pestalozzi sich mit Entschiedenheit auf die Seite des Volks (obwohl unter bestimmter Verwahrung gegen jeden Aufruhr) gestellt und ist für dessen Rechte mit seiner ganzen Energie eingetreten.

15. Auf der Basis einer wohlgeordneten bürgerlichen Verfassung würde dann die eigentliche, häusliche wie Schulerziehung erst ganz die Wirkung entfalten können, deren sie an sich fähig ist. Wie Pestalozzi eine öffentliche Aufsicht über die Verwaltung des Eigentums fordert, so vollends über die Erziehung, auch die häusliche. Dafs er dieser auch die Schulerziehung soviel als möglich nähern will, hier aber wie dort die Ausbildung zur beruflichen Arbeit in den Mittelpunkt stellt, ist nur, was wir erwarten. Aber ausdrücklich erklärt er hierbei, dafs nicht die spezielle Berufsbildung die Sache der Schule sei; auch für die Arbeitsbildung kommt es wesentlich an auf die richtige Legung des Fundaments, auf die gesunde Richtung des Kopfes und Herzens, darauf, dafs man des Denkens gewohnt, dafs der Wahrheitssinn gebildet werde (IV, 648 f.). Nur soll eben dies erreicht werden durch Hinlenkung auf das Notwendigste: die schlichte Berufsarbeit. Einer »Aufklärung« ins Allgemeine, »die uns Romanbauern machen könnte, wie wir Romanbürger haben« (649), einer Aufklärung, die es versäumt auf den wahren Wohlstand des Volks, auf gute häusliche Sitten und bürgerliche Weisheit zu bauen, traut Pestalozzi nichts zu. Auch hat die von ihm empfohlene soziale Fürsorge nicht den Sinn der Bevormundung, sondern vielmehr der Erziehung zur Selbständigkeit. Denn »die Stärke des Staats ruhet darauf, dafs seine Glieder Raum und Spielkraft und Reiz finden an Leib und Seel für sich selber zu sorgen« (627). »Es ist wie wenn es nicht sein müsse, dafs Menschen durch ihre Mitmenschen versorgt werden. Die ganze Natur und die ganze Geschichte ruft dem Menschengeschlecht zu, es solle ein jeder sich selbst versorgen, es versorge ihn niemand und könne ihn niemand versorgen, und das beste, das man an dem Menschen tun könne, sei, dafs man ihn lehre es selber zu tun« (518). Den »Schlufsstein« der Erziehung bildet die Religion — jene uns schon bekannte kräftige Religion der reinen Menschenliebe. In der zweiten Bearbeitung des Romans nennt er noch bestimmter als schon in der ersten Fassung als die drei wesentlichen Bestandteile der Volkserziehung: 1. die eigentliche, vornehmlich wirtschaftliche Erziehung (in Haus und Schule), 2. Regierung und Rechtsordnung, 3. Religion. Sie vereinigen sich zu einer »höheren Polizei« (Politie, Staatsordnung VII, 301; vergl. N. I, 147); es ist nichts anderes als was wir die »soziale Pädagogik«, die sozialpädagogische Idee des Staats nennen. Für Pestalozzi wie für Plato hat der »Staat« (die »Politie«), keine andere letzte Aufgabe als eben die der Erziehung der Gemeinschaft durch die Gemeinschaft.

16. Noch recht vieles ergibt sich zur Ausfüllung dieser allgemeinen Umrisse aus den gleichzeitigen und wenig späteren Schriften Pestalozzis; genannt seien zunächst die vortrefflichen Ausführungen in »Christoph und Else« (1782) über die gesunde »Selbstsorge« jedes Standes für sich, von der auch das rechte gegenseitige Verhältnis unter ihnen allen hauptsächlich abhängt (V, 82); dann die gänzliche Unterordnung der Gesetzgebung unter die Gesichtspunkte der Erziehung in »Gesetzgebung und Kindermord« (1783); er wagt zu fordern, dafs der Staat die Erziehung der vaterlosen Kinder ganz auf sich nehme, mit der ernsten Begründung: dafs die Einrichtungen des Staats die Hauptschuld an dem Übel trügen; und verlangt überhaupt ein tiefes Eingreifen des Staats in die Wirtschafts- und Erziehungsangelegenheiten aller und besonders der unteren Stände. Er hängt zwar nicht an dem Traume einer »idealischen Gleichheit«, erkennt vielmehr gerade in der Ungleichheit einen Sporn der Entwicklung aller menschlichen Kräfte und Anlagen. Ein Zurücklenken der Völker zum Kinderstand ist unmöglich; also kann das Heil nur liegen »in der Ausbildung und Veredlung der Männerkräfte zur beruhigenden Weisheit des alles vollendenden Alters. Die Natur will allenthalben vollendete Reifung, aber es fordert schwache Blüten und heifse Sommertage, ehe der Segen des Herbstes seine Früchte zum

Kosten anbietet. Ewiger Winter ist der Stand der Natur, den du lobtest, guter Rousseau . . .« Ebensowenig wie die soziale Entwicklung überhaupt läſst die Aufklärung sich zurückschrauben: es ist die Klage schwacher Augen, daſs die Sonne jemals zu hell scheine . . . Auch habe man bisher nicht über zu groſse Erleuchtung, sondern über Dunkelheit zu klagen; allenfalls sei der bisherige Zustand der einer schwachen Dämmerung, die freilich besser sei als Nacht (V, 471 ff.). Weitere wertvolle Stücke enthält das »Schweizerblatt« (1782). In dem interessanten Aufsatz »Über den Bauern« ist es, wo er die groſse Bewegung seines Zeitalters erkennt als die einer wirtschaftlichen Umwälzung, einer »Revolution in Brotangelegenheiten«, welche allerdings, wie jede Revolution, »im ersten Schlag Zerrüttung wirke, indem sie dem Menschen die Bande seines vorigen Zustands schwäche, entkräfte und auflöse« — aber dann auch wieder neue knüpfen werde (VI, 49 f.). Eine Regierung aber habe in solcher Lage besonders ernste Aufmerksamkeit auf die Änderung der häuslichen Sitten zu richten, »um selbige in ein Geleis zu lenken«, welches den Wohlstand des Volks »dauerhaft zu sichern geschickt und mit den veränderten Bedürfnissen und Umständen seines Broterwerbs übereinstimmend sei« (51).

17. Der Ausbruch der Revolution in Frankreich konnte nicht anders als Pestalozzis Gedanken aufs tiefste und ernsteste beschäftigen. Er fand darin die Aufforderung, seine Grundsätze der Volkserziehung in die innerste Verbindung zu setzen mit den letzten Grundlagen der Sittlichkeit, der Politik und der Religion. Schon die zweite Bearbeitung des Romans (1790 bis 1792) läſst dies erkennen; mehr noch die (damals nicht veröffentlichte) Schrift »Ja oder Nein?« (1793), welche geradezu die Frage der inneren Gründe der Revolution zum Gegenstand hat; und vollends das Hauptwerk dieser Periode, die »Nachforschungen« (gedruckt 1797).

In der Schrift »Ja oder Nein?« (S. VIII, 13 ff.) widerspricht er der Meinung, daſs die Ideen der Aufklärung es seien, welche die Revolution verursacht hätten. Sie war vielmehr das notwendige Resultat einer Umwälzung, die längst schon im Gang, deren Richtung durch den Sieg der absoluten Monarchie über den Feudalismus bereits unausweichlich bestimmt war. Die Gleichmachung, welche die Revolution auf ihre Fahne schrieb, war durch die Monarchie im Sinne Ludwigs XIV. längst vorbereitet; nur daſs sie jetzt von unten so wie vordem von oben her ins Werk gesetzt wurde. Alle Fehler, die man jetzt den untern Ständen vorwarf, waren nur das getreue Spiegelbild der vorausgegangenen Fehler der oberen Stände. Auch der anscheinende Anarchismus der revolutionären Bewegung in Frankreich war nur der unausbleibliche Rückschlag gegen den in letzter Wurzel nicht minder anarchischen Despotismus. Allerdings bedeutet die neue Anarchie »eine tausendfache Verstärkung aller obrigkeitlichen Verirrungen durch die Übertragung ihres Unsinns aufs Volk«; aber wenigstens ist es ein keiner Dauer fähiger Zustand; sie ist nur »das Fieber, womit die gute Natur die vom Despotismus in ihren edlen Teilen angegriffenen Staaten zu heilen versucht« (VIII, 33). In den ersten Teilen der Schrift konnte es fast scheinen, als wünsche Pestalozzi im Grunde die feudalen Zustände zurück; aber weiterhin dringt mehr und mehr die freiheitliche Gesinnung durch: nachdem die Entwicklung einmal diesen Gang genommen, gibt es nur noch eine Wahl: »entweder muſs Europa durch Despotie in Barbarei versinken, oder die Kabinette müssen mit Redlichkeit in das, was an dem Freiheitswunsch der Menschheit wahr ist, eintreten« (35). Dazu gehört vor allem ein »genügender Grad von gesetzlich gesicherter Volkskraft« gegen die Regierungsverirrungen; eine »Sicherung des Menschenrechts im bürgerlichen Zustand« (35 f.) Die Revolution hat also im Sachlichen ihrer Forderung recht. Die Gewaltsamkeit aber in der Durchsetzung dieser Forderungen darf nicht beirren: »Die Anarchie der Wenigen findet gewöhnlich nur in der Anarchie der Vielen ihre Grenzen«; aber »die Sinnlichkeit, der Blutdurst, die Raserei der Völker, die für ihre Freiheit fechten, sind immer eine Folge des Zustandes, aus welchem sie herausgehen, und nicht desjenigen, in welchen sie hineintreten wollen« (42). Selbst in den Grundsätzen eines Marat, eines Robespierre ist nichts anderes

zu finden und zu verabscheuen, als was in den Grundsätzen der Kabinette längst zu finden und zu verabscheuen war. Am Schluſs »denunziert er sich selbst als parteiisch fürs Volk«, das will sagen: sein »ganzes Herz hängt an der Hoffnung, daſs die Welt nicht endlich dahin komme, zu fragen: Was ist das Recht des Volkes? und zu behaupten, es sei keines unter der Sonne . . .« (34). Übrigens redet er auch dem Volke scharf ins Gewissen und hält ihm die ernste Frage vor: ob nicht die Verirrungen der alten Despotie noch »im Hintergrunde eigentlich die Grundsätze der französischen Republik« seien (46 f.). Auch fordert er nicht die augenblickliche Durchführung einer absoluten Demokratie, denn die Stufenfolge der gesellschaftlichen Freiheit muſs mit der Stufenfolge der menschlichen Erleuchtung und mit dem bestehenden Fuſse des bürgerlichen Eigentums gleichen Schritt halten (48 f.). In dieser besonnenen Einschränkung wird die Einsicht fruchtbar, die den wichtigsten Fortschritt dieser Schrift über alle früheren bezeichnet: die Einsicht in die Bedeutung der sozialen Entwicklung in allen Fragen des sozialen Lebens. So bestimmt schon früher das Problem der Erziehung in das des sozialen Lebens miteinbegriffen war, so wurde der Faktor der Entwicklung dabei wenigstens nur gelegentlich mitbeachtet; denn daſs die erhöhten und veränderten Forderungen der sozialen Erziehung mit der Umwandlung der Wirtschaftsordnung notwendig zusammenhingen, war allerdings auch früher von Pestalozzi mehr und mehr beachtet worden. Aber doch hielt er in allen seinen Vorschlägen, ganz als Praktiker, an den zur Zeit gegebenen Bedingungen im allgemeinen fest. Jetzt dagegen sieht er die ganze Bewegung vom Feudalismus zur Revolution mit ihren neuen und weittragenden Konsequenzen in einem groſsen Zusammenhang. Um so auffälliger freilich ist es, daſs er die wesentlich wirtschaftliche Natur dieser Umwälzung nicht bestimmter und mit grundsätzlicher Betonung wieder hervorhebt; daſs er nicht deutlicher ausspricht, daſs es sich in ihr zuletzt um jene ihm doch wohlbekannte »Revolution in Brotangelegenheiten« handelte; daſs die politisch gleichmachende Tendenz der absoluten Monarchie wie der Revolution, deren Übereinstimmung und inneren Zusammenhang er so sicher erkennt, nur Ausdruck und Folge, nicht Ursache oder unabhängige Parallelerscheinung der gleichmachenden Tendenz der Industrie, des Welthandels, des Geldverkehrs, ebenso wie der Feudalismus nur Ausdruck und Folge eines überwiegend auf Landbau, und zwar in enger lokaler Einschränkung, gegründeten sozialen Ernährungssystems war.

18. Die Rücksicht auf die Entwicklung kündigt dagegen schon der Titel der zweiten Hauptschrift dieser Jahre an: »Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts«. Sie sollte zu der Beleuchtung der Zeitereignisse in der vorigen Schrift das theoretische Fundament, die »Philosophie seiner Politik« geben. Denn »man muſs seine Augen wegwenden von allem, was geschieht, um für das, was sollte geschehen, in sich selbst reineres Gefühl zu erhalten« (an Fellenberg, 15. Nov. 1793, S. I, 310). Es ist um so bedeutsamer, daſs gerade mitten in die Arbeit an diesem Buch der Besuch Fichtes fiel, der ihn mit Kant ganz auf einem Wege fand und ihm von dessen groſser Leistung wenigstens einige allgemeine Begriffe mitteilte. Die Übereinstimmung liegt im Buche selbst klar zutage in den sittlichen Grundsätzen: daſs der Mensch als sittliches Wesen »Werk seiner selbst« ist; daſs er im Sittlichen sich selbst das Gesetz gibt; und daſs er, kraft dieses Charakters der Autonomie, der sittlichen Freiheit, nie bloſs als Mittel für fremden Zweck, sondern als Selbstzweck zu achten ist. Sonst knüpft die Schrift wieder sehr deutlich an Rousseau an; aber nicht, um bei ihm stehen zu bleiben.

Sie geht aus von dem uralten Gegensatz der sinnlichen und sittlichen Natur des Menschen. Zwischen beide aber tritt — darin besonders liegt die Originalität dieses Versuchs — in gleich schroffer Entgegensetzung zu beiden ein dritter, der »gesellschaftliche« Stand des Menschen. Diese doppelte Entgegensetzung erscheint zunächst weit übertrieben: das soziale Leben des Menschen wird dargestellt einerseits als wahre Verstümmelung seiner »Natur«, andererseits als ganz und gar auſsersittlich; es weiſs als solches nichts

von Sittlichkeit, will, ja darf nichts davon wissen. So wird dies soziale Leben anscheinend zum inneren Widerspruch, zur Lüge gegen Natur wie gegen Sittlichkeit. Dennoch soll es hintennach geheiligt werden durch seine Unterordnung als bloſses Mittel unter den Zweck der Sittlichkeit. Das ist wohl, auf die kürzeste Formel gebracht, der Gedankengang der »Nachforschungen«. Er bedarf der Erklärung. Man soll vor allem die Sonderung jener drei Zustände, denen ferner drei Lebensalter der Menschheit (wie des einzelnen Menschen) entsprechen, nicht etwa als in dieser Schärfe der Gegensätze wirklich bestehend denken. Es handelt sich vielmehr um drei Grundfaktoren des sozialen Lebens, die an sich nicht getrennt von einander existieren noch existieren könnten, wohl aber ihrem Begriff nach, in der Abstraktion, streng geschieden und gleichsam dialektisch gegeneinander geführt werden. Ein reiner Naturstand, wie Pestalozzi ihn versteht, hat nicht existiert noch konnte er je existieren: aber dies wäre der Zustand des Menschen, wenn in ihm nur der einzige Faktor der Sinnlichkeit wirksam wäre; und sein wirklicher Zustand kommt dem nahe in dem Grade, als dieser Faktor in ihm einseitig vorwaltet. Der gesellschaftliche Zustand, wie Pestalozzi ihn zeichnet, existiert ebensowenig, könnte in dieser Einseitigkeit gar nicht existieren: aber dies wäre der Zustand der Menschheit, wenn das Prinzip der gesellschaftlichen Vereinigung (das gesetzmäſsige Verhältnis Befehlender und Gehorchender) in reiner Einseitigkeit, ungemildert durch natürliche und sittliche Rücksichten, wirksam wäre, und ihr wirklicher Zustand kommt dem nahe, in dem Grade, in dem dieser Faktor einseitig zur Herrschaft kommt und die beiden andern vergewaltigt. Und ebensowenig existiert in Wirklichkeit der Zustand einer reinen, unbedingten Sittlichkeit, noch könnte er in dieser Welt je existieren; wohl aber ist es unserer »Traumkraft« möglich, das ideale »Bild« (die Idee!) eines solchen Zustands zu entwerfen, um es als Richtmaſs an unser wirkliches Leben als Einzelne wie als Gemeinschaft zu halten; und alles, was dem Unsinn und der Täuschung des tierischen wie des gesellschaftlichen Daseins des Menschen bisher von noch so bedingter Wahrheit hat abgerungen werden können, ist nur Näherung zu diesem idealen Zustand. Dies abstraktive Verfahren übt Pestalozzi nicht anders, als es die Philosophie in allen Jahrhunderten geübt hat. Platon hat in seinem »Staat« das Vorbild für alle Zeit gegeben; ihm war vor allem Rousseau gefolgt, dessen Einfluſs ohne Zweifel auch in dieser methodischen Hinsicht für Pestalozzi entscheidend wurde. Nur das lieſse sich mit Grund an Pestalozzis Vorgehen in dieser Schrift aussetzen, daſs er weder im Anfang von diesem Charakter seines Verfahrens sich und dem Leser Rechenschaft gibt, noch die schlieſsliche Wiedervereinigung der bloſs in der Abstraktion zum Behuf der Theorie geschiedenen Faktoren — die im Grundsatz allerdings gefordert wird — zu wirklicher Durchführung bringt. So entsteht für den, der die Absicht nicht durchschaut, der falsche Schein, als sollten jene Gegensätze in ihrer anstöſsigen Schroffheit wohl gar endgültig stehen bleiben. Übrigens ist gerade das wiederum sehr bedeutsam, daſs jene drei Faktoren von Pestalozzi nicht bloſs als zusammenwirkend, sondern dann auch wieder in der Entwicklung des einzelnen Menschen wie des ganzen Geschlechts zeitlich auseinandertretend gedacht werden; nicht aber, als sollte in absoluter Ausschlieſslichkeit periodenweise nur je eine der drei Grundkräfte wirksam sein. Vielmehr hat Pestalozzi vom ersten Stadium, dem »Naturstand«, ausdrücklich erklärt, daſs es keinen Augenblick dauern konnte; denn schon die geringste Rücksicht auf Vergangenheit und Zukunft, das geringste Zusammenwirken mit Andern zu gemeinsamem Werk entfernt den Menschen von diesem Zustand, und zwar in steigender Proportion, ins Unendliche. Damit ist schon gesagt, daſs es einen reinen Naturstand des Menschen gar nicht gibt, sondern nur Zustände, die ihm mehr oder weniger nahe kommen. Aber der Gegensatz der Richtungen, der mit den Ausdrücken »Naturstand« und »gesellschaftlicher Stand« bezeichnet wird, besteht darum nicht minder. Also nur den idealen Ausgangspunkt der Entwicklung bezeichnet der reine Naturstand, den idealen Endpunkt der gesellschaftliche Stand. So tritt auch der Gedanke und die tatsächliche Wirkung des

Sittlichen in der Menschheit nicht in einem bestimmten Zeitpunkt unvermittelt auf. Es werden vielmehr im Individualleben des Einzelnen wie in der Gesetzesordnung der Gemeinschaft sittliche Motive vielfach mitwirken, so daſs wiederum jenes bloſse, auſsersittliche gesellschaftliche Dasein sich nirgends rein darstellen wird. In dieser Einschränkung oder näheren Bestimmung aber wird man den Gedanken Pestalozzis als unverbrüchlich wahr anerkennen müssen. Anomie — Heteronomie — Autonomie: die Gesetzlosigkeit des bloſsen Augenblickstriebs — das nur äuſserlich verbindende Gesetz der Gesellschaft — das innerlich bindende Gesetz des eigenen sittlichen Bewuſstseins: das sind die drei Stadien der Entwicklung des praktischen Bewuſstseins im Menschen und der Menschheit, die Pestalozzi im Sinne hat und im ganzen mit groſsartiger Wahrheit und ergreifender Kraft zum Ausdruck bringt.

19. Nach diesen Vorerinnerungen wird man den Gedankengang, der des weiteren nur in Kürze skizziert werden soll, nicht mehr schwerfaſslich finden. 1. Der »Stand der Natur« kennzeichnet sich durch die Harmlosigkeit eines sinnlich unmittelbaren Lebens in der Vollkraft des Instinkts und der ganzen Reinheit des natürlichen Wohlwollens. Pestalozzi weiſs sehr wohl, daſs ein solcher Zustand unter den uns bekannten Bedingungen des Menschenlebens auf Erden keinen Augenblick wirklichen Bestand haben konnte. Aber wenigstens lebt im Menschen ein unbezwingliches Verlangen nach solchem Dasein; dies Verlangen ist ein wirklicher und zwar ein Grundfaktor, ein Element also, seiner seelischen Bildung. Ja, je weiter ich von einem solchen Dasein entfernt bin, um so stärker wird sich das Bild der Unschuld, die ich verloren, die »Vorstellung der Beschaffenheit meiner selbst auſser meinem Verderben« in mir erneuern; und indem sich mit dieser Vorstellung ein Streben verbindet nach dem Edelsten, Besten, das ich erkenne und das ich suchen soll, »so wird dieses Bild der Unschuld in mir das Ziel der Vollkommenheit, wonach ich strebe, d. i. das Fundament meines sittlichen Zustandes« (VII, 440 f.). Aber diese Idee eines von meinem jetzigen Zustand aus wiederzuerringenden Standes der Unschuld ist grundverschieden von der ursprünglichen Unschuld des Naturstandes; sie setzt eben meinen jetzigen, ganz anders gearteten Zustand voraus. In ganz Rousseauscher, Rousseau fast überbietender Schroffheit stellt nun Pestalozzi dem Naturstand 2. den gesellschaftlichen Stand entgegen. Auf ihm beruht alles, was den Menschen über das Tier erhebt: Sprache, Familie, bürgerliche Gemeinschaft, kurz die menschliche Kultur. Sein Ausgang ist des Menschen allereigenste Schöpfung: das Wort. Das Wort entsteht ursprünglich als Verständigung über gemeinsam zu vollbringende Arbeit; es liegt schon darin der Grundsinn der Satzung, des »Vertrags«, d. i. des gegenseitig bindenden Einvernehmens über Tun und Verhalten des Menschen. Darauf aber beruhen überhaupt alle Begriffe von gegenseitigen Rechten und Pflichten. Weder der Naturstand noch ein rein sittlicher Stand des Menschen würde sie hervorgerufen haben; jener liegt gleichsam diesseits, dieser schon jenseits von Recht und Unrecht, sofern diese Begriffe einen gegenseitigen Anspruch einschlieſsen. Der bloſse Naturmensch würde sich dem Zwang einer ihm äuſserlich auferlegten Verpflichtung niemals fügen; er empört sich gegen ihn fort und fort in einem jeden von uns; in einem rein sittlichen Zustand würde es umgekehrt keiner äuſseren Regel bedürfen, da ein Wille zu gegenseitiger Schädigung von Haus aus nicht vorhanden wäre. Somit bedeutet der gesellschaftliche Zustand auf der einen Seite unentrinnbar eine Verkürzung an sinnlichem Wohlsein, ja an natürlichem Wohlwollen; der Kulturmensch ist gegen den Naturmenschen, sinnlich beurteilt, ein Krüppel; das Recht der Sinnlichkeit aber wird von Pestalozzi reiner vielleicht als von irgend einem seiner idealistischen Vorgänger anerkannt. Andrerseits ist das gesellschaftliche Recht nichts weniger als sittlich (394, 467 ff.); es ist vielmehr »in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt und im gesellschaftlichen nur die Form ändert« (446). Selbst wenn die Forderungen des gesellschaftlichen Rechts und der Sittlichkeit sich inhaltlich deckten, bliebe immer der formale Unterschied, daſs wir im gesellschaftlichen Stande

gegeneinander verpflichtet sind, ohne Frage nach dem individuellen Wollen des Einzelnen, wogegen Sittlichkeit ganz am Wollen des Individuums hängt. Die Sittlichkeit, sagt Pestalozzi in dieser Meinung, ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien (468 vergl. 473 u. ö.) — Vor dem sittlichen Gesetz sind alle Menschen gleich; der gesellschaftliche Zustand dagegen beruht geradezu in seinem Wesen auf der Ungleichheit, auf der Obmacht des Stärkeren über den Schwächeren, die dadurch nur noch mehr befestigt wird, dafs sie sich in das Gewand des Rechtes kleidet. Denn das gesellschaftliche Recht bindet den Gewalthaber nur zum Schein; er durchbricht es, wenn das Interesse, seinen Willen durchzusetzen, stärker ist als der Nutzen, den die Aufrechterhaltung des gesetzlichen Zustandes im allgemeinen auch für ihn hat. Eben damit wird freilich der gesetzliche Zustand fort und fort wieder in Frage gestellt: das Durchbrechen des Rechtszustands (die Revolution) von unten ist die unausbleibliche Folge der Revolution von oben. — Hingegen liegt 3. die Sittlichkeit ganz oberhalb dieses Gegensatzes. Der sittliche Mensch steht, »seiner Wahrheit getreu, aber keiner Partei«, aufserhalb aller gesellschaftlichen Parteien, die, wenn noch so sehr auf Gesetz und Recht pochend, im Grunde immer nur Gewalt gegen Gewalt setzen. Tiefsinnig erkennt Pestalozzi in der paradoxen Moral Jesu, mit ihrem strikten Verbot jeder Gewalt und jedes Widerstands gegen Gewalt, jeder Sorge um sein Leben, um Essen und Trinken u. s. f., ihrer gänzlichen Unkenntnis der Begriffe von Eigentum und Familie, eine Verkörperung des ideellen, in der Tat nur in der Idee existierenden Verhältnisses, in welchem ein dem reinen Naturstand ähnlicher Zustand gegenseitiger Unschuld durch sittlichen Willen wiederhergestellt wäre; in welchem es keines äufseren Gesetzes und keiner gesellschaftlichen Ordnungen mehr bedürfte. Dies christliche Ideal ist also zwar buchstäblich wahr, aber für den Menschen auch buchstäblich unerfüllbar: »Der Unschuld unbeflektes Eigentum ist nicht das Teil des sterblichen Mannes . . . er sieht sie an den beiden Grenzen seines Daseins, und lebt in ihrer Mitte, umhergetrieben vom Sturm seiner Schuld« (472). — »Denn unfühlend ist die Natur . . . nach ewigen, ehernen, grofsen Gesetzen müssen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden.« Er bezieht das Goethesche Wort tiefsinnig auf die »Natur« im Menschen, deren Gesetz er auch im gesellschaftlichen Stande unterworfen bleibt. Aber der Tiernatur im Menschen tritt gegenüber seine sittliche Natur, dem blofs gesellschaftlichen Recht das sittliche Recht: »Nur allein der Mensch vermag das Unmögliche: er unterscheidet, wählet und richtet, er kann dem Augenblick Dauer verleihen«. Er allein vermag nicht auf dem Punkte der blofsen in sich befriedigten Sinnlichkeit stehen zu bleiben, er mufs sich entweder darüber erheben, oder darunter versinken. Er hat eine Kraft, Überlegung und Gedanken in sich selbst walten zu lassen gegen den Instinkt. Dem Gesetz, das er sich selber gibt, unterworfen, unterscheidet er sich vor allen Wesen, die wir kennen (414).

20. So aber vermag er nun auch den gesellschaftlichen Stand zu einem Mittel der Erziehung zur Sittlichkeit zu gestalten. Und dadurch wird nun der gesellschaftliche Stand, so weit er auch vom sittlichen entfernt bleiben mag, wiederum gerechtfertigt, nämlich als Lehrlingsstand des Menschen (468). Durch »standhafte Entsagung seiner Naturfreiheit und festen Gehorsam gegen alle Einschränkungen seiner Lehrlingsjahre« (469) soll der Mensch allmählich zur Sittlichkeit heranreifen. Zwar bleibt dies hohe Ziel ihm ewig fern: »Reine Sittlichkeit streitet gegen die Wahrheit meiner Natur, in welcher die tierischen, die gesellschaftlichen und die sittlichen Kräfte nicht getrennt, sondern innigst miteinander verwoben erscheinen« (470). Aber desto notwendiger ist jene Erziehung, die der gesellschaftliche Zustand dem Menschen bedeutet. Hierdurch lösen sich alle Widersprüche der menschlichen Lage. Es begreift sich jetzt, dafs die Sittlichkeit für den Menschen keineswegs Sache reiner Begriffe von Recht und Wahrheit (472), sondern nichts anderes ist als »die Art und Weise, wie ich den reinen Willen, mich zu veredeln, oder in der gemeinen Sprache, recht zu tun, an das bestimmte Mafs meiner Erkenntnis und an den bestimmten Zustand meiner Verhältnisse ankette und als Vater, als Sohn, als Obrigkeit, als Unter-

tan, als freier Mann, als Sklav, mir reine und aufrichtige Mühe gebe, in allen diesen Verhältnissen nicht sowohl meinen eigenen Nutzen und meine eigene Befriedigung als den Nutzen und die Befriedigung aller derjenigen zu suchen, denen ich nach meiner Überzeugung sowohl Obsorge, Pflege, Schutz und Recht, als auch Gehorsam, Treue, Dankbarkeit und Ergebenheit schuldig bin« (473). Damit ist das Prinzip einer konkreten Sittlichkeit erreicht. Hierauf beruht die durch alle Erwägungen Pestalozzis hindurchschimmernde sozialpädagogische Auffassung von Staat und Recht, die ganz mit der Erziehung gleichgestellt, eigentlich als blofse Mittel einer Erziehung in gröfserem Mafsstab von ihm angesehen werden. »Erziehung und Gesetzgebung müssen diesem Gang der Natur« (durch die geschilderten drei Stufen) »folgen. Sie müssen das tierische Wohlwollen durch das häusliche Leben zu einem menschlichen Wohlwollen umwandeln und selbiges durch die Treue und den Glauben, die der gesellschaftliche Zustand anspricht, mitten in der Gewaltsamkeit« dieses Zustandes dennoch zu erhalten suchen (485). So gibt es insbesondere kein ursprüngliches Recht des Eigentums: es ist »immer eine Torheit, dafs wir die Noteinrichtungen unseres tierischen Verderbens an sich selbst ein Recht heifsen« (493). Wir müssen den Besitzstand »respektieren, weil er ist, und gröfstenteils, wie er ist, oder unsere Bande alle auflösen. Aber wie er gebraucht wird und wie er gebraucht werden dürfe, das geht uns unendlich viel an« (390). Der einfache Gesichtspunkt für die Versittlichung des Eigentums ist, nach späteren Aussprüchen (S. VIII, 290; X, 223; vergl. auch XI, 287): dafs »das Eigentum um des Menschen und nicht der Mensch um des Eigentums willen da ist«, und weit höheren Schutzes wert und bedürftig ist das »höhere Eigentum unserer Natur«, die »Gaben des Geistes und Herzens«. Ganz Entsprechendes gilt von den Herrschaftsrechten: »Als sittliches Wesen will ich nicht herrschen. Meine sinnliche Neigung zum Herrschen ist in diesem Fall der höhern Ansicht des Lebens, die sich im Brudersinn des Menschengeschlechts ausspricht, untergeordnet. Aber indem ich als sittliches Wesen die Herrschaft zwar nicht als mein Recht anspreche, benutze ich die diesfalls bestehende Ordnung der Welt zum Segen meiner Umgebungen« (VII, 496). Er verfehlt auch nicht, die besondere Anwendung auf das Verhältnis von Arbeitgeber und Arbeiter zu machen: Im Naturstand sieht der Kaufmann (Arbeitgeber) die von ihm abhängenden Arbeiter als blofse in seiner Hand befindliche Mittel zur Bearbeitung seiner Fonds an; im blofs gesellschaftlichen Zustand sieht er sie, durch den Zwang der Gesetze genötigt, als selbständige, einen befriedigenden Ersatz ihrer Naturansprüche mit gleichem Recht fordernde Geschöpfe an; im sittlichen Zustand sieht er sie ohne Zwang der Gesetze also an (497). »Was ist in einem Staat das Verhältnis der Eigentümer gegen die Nichteigentümer, des Besitzstandes gegen die Menschen, die keinen Teil an der Welt haben? Gehört diesen unseren Mitmenschen, die, mit gleichen Naturrechten, wie wir, geboren, uns, den Besitzern der Erde, mit gleichen Ansprüchen ins Angesicht sehen, gehört diesen Staatsbürgern, die jede Last der gesellschaftlichen Vereinigung siebenfach tragen, keine ihre Natur befriedigende Stellung in unserer Mitte?« (390 f.) Die Pflicht gegen den Eigentumslosen ist auch nicht erschöpft in der gewöhnlichen Fürsorge für die Armen und Kranken: »Es ist hierin wahrlich mehr um Grundsätze als um Almosen, mehr um Rechtsgefühl als um Spitäler, mehr um Selbständigkeit als um Gnaden zu tun« (391). An einer anderen Stelle spricht er noch etwas unverblümter von einem »Verscharren des Rechts in die Mistgrube der Gnade« (428).

Auch Religion ist keineswegs identisch mit reiner Sittlichkeit; denn auch sie ist nicht ohne sinnliche Grundlage. Sie ist, wie Pestalozzi sie auffafst, sogar ganz menschlichen Ursprungs: der Mensch »will einen Gott fürchten, damit er recht tun könne (414); das Wesen der Religion »ist nichts anderes als das innere Urteil meiner selbst von der Wahrheit und dem Wesen meiner selbst. Es ist nichts anderes als der göttliche Funken meiner Natur und meiner Kraft, mich selbst in mir selbst zu richten, zu verdammen und loszusprechen« (416). »Die Religion mufs die Sache der Sittlichkeit sein« (509); insofern ist sie auch so rein individuell wie die letztere. Durch

die direkte Beziehung zur autonomen Sittlichkeit und fast Gleichsetzung mit dieser vertieft sich hier die immer schon ausgesprochene, aus der »Abendstunde« und »Lienhard und Gertrud« uns schon bekannte rein humane Auffassung der Religion.

21. Die Durchdringung der Prinzipien hatte für Pestalozzi nur Bedeutung als die innere Voraussetzung zu einem erneuten praktischen Wirken, das er unablässig anstrebte, und das ihm nach der Proklamation der Helvetischen Republik und dem Unglück von Stanz endlich wieder beschieden war. In die politische Bewegung hatte sich Pestalozzi mit der ganzen ihm eigenen rücksichtslosen Energie hineingeworfen; aber sein Ziel blieb immer unverrückt dasselbe: die Arbeit an der Erziehung des Volkes. Er wufste sehr wohl, dafs es vergebens war, den Staat zu revolutionieren, wenn nicht vor allem die Volkserziehung von Grund aus erneuert wurde. Das hat er gerade in den »Revolutionsschriften« von 1798 wieder und wieder ausgesprochen. Und zum Glück war die neue Regierung gegen seine Mahnungen nicht taub; sie hat aus eben dieser Gesinnung Pestalozzis Wirken in Stanz und Burgdorf nach besten Kräften unterstützt.

Indem er aber mit dem ganzen Gewinn an theoretischer Einsicht, den die lange Mufse zwischen seinem praktischen Wirken ihm eingetragen hatte, jetzt wieder an die Arbeit ging, erwuchsen ihm aus dieser Arbeit fast in dem Augenblick, da er sie in Angriff nahm, neue und grofse Einsichten. So wenig sein kurzes Wirken in Stanz praktisch eine bleibende Spur hinterlassen konnte, es wurde geradezu umwälzend für die Theorie der Erziehung. Das hat Niederer richtig gesehen, dafs Stanz für Pestalozzi eine »völlige Revolution« bedeutete; aber er bezeichnet den Sinn und die Richtung dieser Umwälzung freilich nicht zutreffend, wenn er sie darin findet, dafs Pestalozzi von jetzt ab »den Mittelpunkt des Unterrichts und der Erziehung, statt in der Aufsenwelt und in der Industrie, in der kindlichen Natur selbst, in den in den Kindern gegebenen ursprünglichen Anlagen, Fähigkeiten und Kräfte« gesucht habe. Wir wissen, dafs dies von Anfang an seine, in den Jugendjahren bereits aus Rousseau geschöpfte Überzeugung war. Stets war ihm das Äufsere, insbesondere die Industriearbeit als blofses Mittel untergeordnet dem wesentlichen Zweck der Entwicklung der ursprünglichen Anlagen und Kräfte des Kindes. Die Wichtigkeit gerade dieses Mittels wird übrigens auch in der Schrift über den Aufenthalt in Stanz wieder sehr bestimmt hervorgehoben. Gerade in Stanz sollte (der Absicht nach, die nur aus äufseren Gründen nicht zur Ausführung kam) der Arbeitsunterricht im Zentrum stehen, aller wörtliche Unterricht sich an diesen blofs anschliefsen; es sollte die Erziehung seines Armenhauses ganz zur Wohnstubenerziehung gestaltet werden, völlig wie einst auf Neuhof. Denn »Schulunterricht ohne Umfassung des ganzen Geistes, den die Menschenerziehung bedarf, und ohne auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut, führt ... nicht weiter als zu einer künstlichen Verschrumpfungsmethode unsres Geschlechts« (S. VIII, 403; M. Stanzer Brief 15). Die Kraft des Erziehers mufs reine, durch das Dasein des ganzen Umfangs der häuslichen Verhältnisse allgemein belebte Vaterkraft sein (ebenda, M. 16). Als Inbegriff dieser Vaterkraft lebt gerade Pestalozzis Wirken an den Armenkindern in Stanz unauslöschlich im Gedächtnis seines Volks. Darin also ist er seiner früheren Überzeugung gewifs nicht untreu geworden.

Die Errungenschaft des erneuten Wirkens wird bezeichnet durch die allbekannten Pestalozzischen Schlagworte: die Idee der »Elementarbildung« und das Prinzip der »Anschauung«, die beide, in enger Verbindung miteinander, hier zuerst auftreten. (Denn der ganz vereinzelte Gebrauch von »Schauen«, »Anschauen« neben und gleichbedeutend mit »Sehen«, »Ansehen« in früheren Schriften kann damit nicht in Vergleich kommen.) Und das damit Gewonnene bedeutet allerdings eine weitere Vertiefung in der von Niederer bezeichneten Richtung. Pestalozzi hat jetzt begriffen, dafs, ehe von einer Zusammenschmelzung des Lernens mit der Arbeit die Rede sein konnte, »erst die Elementarbildung des Lernens und des Arbeitens in ihrer reinen Sonderung und Selbständigkeit aufgestellt und die besondere Natur

und Bedürfnisse eines jeden dieser Fächer klar gemacht sein muſsten« (S. 418; M. 67). Beides aber ist ihm, wie dann ferner die sittliche Bildung, nur Entfaltung der inneren seelischen Kräfte des Kindes selbst. Weder vom Ökonomischen noch von irgend einem anderen Äuſseren wollte sein Erziehungsgang ausgehen, sondern »erst ihr Inneres selbst wecken und beleben, um sie dadurch auch für das Äuſsere tätig, aufmerksam, geneigt, gehorsam zu machen«, getreu dem Grundsatz Jesu: »Macht erst das Inwendige rein, damit auch das Äuſsere rein werde« (S. 408; M. 31).

Und eben diese Verinnerlichung der Bildung bezeichnet ihm das Wort »Anschauung«. Daſs damit nicht bloſs das äuſsere Wahrnehmen gemeint ist, geht schon aus diesem Zusammenhang, in dem dieser Begriff bei Pestalozzi hier zuerst hervortritt, zur Genüge hervor. (Den ausführlichen Beweis findet man in m. Abhdl. VI.) Zwar steht in der Schrift über den Aufenthalt in Stanz (wie auch später) »Anschauung« oft wie synonym neben »Erfahrung«. Aber es handelt sich dabei um das »Bewuſstsein intuitiver (»einsichtiger«) Erfahrung« (S. 416; M. 59), wodurch »groſse, vielumfassende Begriffe« (S. 415; M. 57), »groſse, das Ganze unserer Anlagen und unserer Verhältnisse umfassende Sätze«, »Hauptsätze der menschlichen Erkenntnis«, gegen deren »reines Gold« die »ihnen untergeordneten und von ihnen abhängenden Wahrheiten als bloſse Scheidemünze anzusehen sind«, dem Lernenden »mit reiner Psychologie in die Seele gelegt, in ihrem Erkenntnisvermögen fest gegründet werden und so sich »ihnen selber als wahr darstellen« müssen (S. 416 f.; M. 57—61). Darin beruht die »Sicherheit der Fundamente« alles menschlichen Wissens (S. 417; M. 63), darin die »Fundamente der Menschenweisheit« (S. 422; M. 76) und damit auch die wahren »Anfangspunkte« jedes Unterrichts (S. 402; M. 13), seine »einfachen Urgrundlagen«, und dann die »Urfügungen« jedes Unterrichtsfaches (S. 419; M. 69). Es handelt sich, philosophisch ausgedrückt, um die Prinzipien, die πρῶτα, um das Apriori der Erfahrung, um jenes ABC, wonach wir, in Kants unvergleichlich treffendem Ausdruck, »Erscheinungen buchstabieren« müssen, um sie »als Erfahrung lesen zu können«. Daſs der Unterricht anschaulich sein soll, bedeutet hiernach nicht: er muſs sinnlichen Stoff herbeischaffen, aus dem dann der Lernende die Lehre, auf die es ankommt, durch Abstraktion und Verallgemeinerung herausholen soll; sondern er muſs die eigene, ursprünglich den Gegenstand gestaltende Kraft des Erkennens in ihm rege machen und — allerdings am gegebenen Stoff — in Ausübung setzen. So begreift sich dann, daſs die Stimmung der so geleiteten Zöglinge »nicht die Stimmung der Lernenden« ist, sondern die Stimmung »aus dem Schlaf erweckter unbekannter Kräfte« (S. IX, 22; M. Wie Gertrud 1. Br., 15); daſs in ihnen »eine Kraft der Anschauung, ein festes Bewuſstsein des Anerkannten und Gesehenen« ist, von dem »unsere ABC-Puppen auch nur kein Vorgefühl haben« (S. 23; M. 1, 19). Die ebenfalls an dieser Stelle zuerst auftretende Forderung »psychologischer« Begründung der Erziehung und des Unterrichts weist nach Pestalozzis Wortgebrauch ebenso bestimmt auf die Entwicklung der Erkenntnis aus der eignen Psyche, aus dem eignen Bewuſstsein des Zöglings. Das also war der wesentliche Gewinn seiner Arbeit in Stanz — gegen den solche Äuſserlichkeiten wie der Gebrauch des Griffels und der Schiefertafel, das Zusammensprechen der Kinder, die Benutzung der Hilfe der älteren und fähigeren Kinder zur Förderung der minder Fortgeschrittenen u. dergl. m. gar nicht in Vergleich kommen können.

22. Doch war in Stanz dies alles nur angefangen, nichts zur Vollendung gebracht. Und noch einen ähnlich planlosen Eindruck wie sein dortiges Wirken machen die ersten Anfänge in Burgdorf. Wir hören, daſs Pestalozzi die in Stanz schon begonnenen Übungen im Komponieren und Dekomponieren von Wörtern und Redensarten fortsetzt, feste Erklärungen sinnlicher Gegenstände, einfache Beschreibungen von Gesehenem (z. B. der Figuren und Löcher der Tapeten des Schulzimmers, nach Ramsauer) nach Form, Zahl, Lage und Farbe übt; daſs er gleichzeitig mit den Sprachübungen nicht mehr, wie anfangs, irgend etwas Beliebiges, sondern vorzugsweise Linien, Winkel und Bogen zeichnen läſst und zur eignen, vom Lehrer ganz unabhängigen Nachprüfung solcher

Zeichnungen dünne durchsichtige Hornblättchen mit eingeritzten Figuren einführt, u. dergl. m. Schon der in die Schrift »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« mitaufgenommene Bericht Rudolf Fischers legt aber mit Recht das Hauptgewicht nicht auf diese Einzelheiten, sondern auf die »psychologische Basis« seines Verfahrens (S. IX, 34; M. 1, 45); besonders darauf, daſs das Kind »die Wissenschaften, welche es erlernen soll, sich selbst konstruieren« sollte (S. 37; M. 1, 55). Das ist es in der Tat, was Pestalozzi bei dem allen im Sinn hat, was er das »Psychologisieren«, das »Organisieren« des Unterrichts, das Befolgen der »physisch-mechanischen Gesetze« der geistigen Entwicklung nennt, und wofür ihm der Erziehungsrat Glayre den allerdings miſsverständlichen Ausdruck an die Hand gab: er wolle den Unterricht »mechanisieren« (S. 28; M. 1, 32). Wenn Pestalozzi meinte, daſs dieser damit »den Nagel auf den Kopf getroffen« habe, so begreift sich das ganz aus dem ihm geläufigen Sprachgebrauch, nach welchem die inneren, eigentümlichen Gesetze der menschlichen Bildung ebensowohl »physische« und »mechanische« wie »psychologische« und »organische« heiſsen. Wir bedienen uns im Grunde desselben Vergleichs, wenn wir von einem Aufbauen auf Grundlagen, Fundamenten, von Konstruieren u. dergl. reden. So hat er wenig später (in der Vorrede zur »Anschauungslehre der Zahlverhältnisse«, IX, 583) die authentische Erklärung gegeben, wonach die Ordnung aller Anschauungen in Reihenfolgen und das Ineinandergreifen derselben zu wechselseitiger Unterstützung das sei, was er den »Mechanismus« der Methode nenne, wofür man aber ebensogut »Organismus« setzen dürfe. Und ebenfalls nur diese Voraussetzung: daſs aller Unterricht, alle Erziehung einem innern Gesetz unterliege, durch welches ihr methodischer Gang in unausweichlicher Notwendigkeit und unverbrüchlicher Allgemeinheit bestimmt sei, erklärt den allerdings übertriebenen Ausdruck, daſs wenigstens für die ersten Stufen der Lehrer zum »bloſsen mechanischen Werkzeug der Methode« werden müsse (S. IX, 39; M. 1, 60); einer Methode nämlich, »deren Resultate durch die Natur ihrer Formen und nicht durch die Kunst des sie leitenden Mannes hervorquellen müssen«. Durch die »Natur« ihrer Formen, nämlich als der Formen, in denen der Inhalt der Bildung in dem sich bildenden Geiste selbst und durch ihn sich gestalten muſs.

23. War dies der von Anfang in seinem Tun selbst ihm lebendige Sinn seines Vorgehens, so wird es begreiflich, daſs er schon in der Denkschrift »Die Methode« vom Jahre 1800 (VIII, 429), also noch ehe ein Jahr seines Burgdorfer Wirkens verflossen ist, in mustergültiger Klarheit die Form alles Unterrichts auf die »allgemeine Grundlage unseres Geistes« stützen kann, »vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfangen hat, in seiner Vorstellung zur Einheit, das ist, zu einem Begriff auffaſst«; mit der Folge, daſs »jedes Wort, jede Zahl, jedes Maſs ein Resultat des Verstandes ist, das von gereiften Anschauungen erzeugt wird«; und daſs er weiter dieses und alle andern Gesetze des Unterrichts zurückführt auf ein letztes Zentrum: auf den »Mittelpunkt deines ganzen Seins, und dieser Mittelpunkt bist — du selber«. Denn »alles, was du bist, alles was du willst, alles, was du sollst, geht von dir selber aus« (430). So ist aller Unterricht, alle Erziehung nur Selbstentfaltung des sich bildenden Geistes, nach dem Vorbild »der hohen Natur, die aus dem Kern des gröſsten Baumes zuerst nur einen unmerklichen Keim treibt, aber dann durch ebenso unmerkliche als täglich und stündlich flieſsende Zusätze zuerst die Grundlage des Stammes, dann diejenige der Hauptäste, und endlich diejenige der Nebenäste, bis an das äuſserste Reis, an dem das vergängliche Laub hängt, entfaltet;« die »schon bei dem Entfalten des ersten emporsteigenden Sprossens auch den Keim der Wurzel entfaltet ... hinwieder den unbeweglichen Stamm tief aus dem Wesen der Wurzel, die Hauptäste tief aus dem Wesen des Stammes, die Nebenäste tief aus dem Wesen der Hauptäste heraus bildet ...: nach diesen Gesetzen soll aller Unterricht das Wesentliche seines Erkenntnisfachs unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben« (431). Nach der Analogie erwartet man: »aus dem Wesen des menschlichen Geistes heraus-

bilden«. Aber dem Sinne nach ist eben dies gemeint. In allen diesen Sätzen ist der idealistische Grundsinn der Pestalozzischen »Methode« unwidersprechlich klar zum Ausdruck gebracht.

Und dadurch erhält nun auch das Prinzip der »Anschauung« seine prägnante Bedeutung. »Anschauung« bedeutet für Pestalozzi nichts anders als die Tat der hinschauenden Gestaltung des sinnlichen Gegenstands, die freilich vorausgehen mufs der reflektierenden Besinnung auf das, was man tat, und das dabei befolgte Gesetz. Jede Zahl, jede Linie, jedes Mafs ist Resultat des »Verstandes« schon in der ersten Bildung unserer Anschauungen. Der Gegenstand hat weder Zahl noch Mafs, weder Punkte noch Linien noch Figur, ehe wir sie ihm geben, indem wir nach den Gesetzen unseres Anschauens (die dann der Verstand auch abstrahieren und zu deutlichem Bewufstsein erheben kann) sie hervorbringen. Das ursprüngliche Erzeugen des Gegenstands, seiner Zahl, seinen Mafsen, seinen Punkten und Linien, seiner Gestalt nach, und so fort, das eben ist seine »Anschauung«, und das nachfolgende Bewufstwerden dieses unseres eignen Tuns im Gestalten des Gegenstands, das ist die eigentümliche Leistung des begrifflichen Denkens. Begriffe wie Einheit und Zahl, Punkt und Linie und bestimmte Gestalt könnten gar nicht aus unseren sinnlichen Wahrnehmungen herausgeholt werden, wären sie nicht ihrem Sachgehalt nach in der ursprünglichen Gestaltung dieser Wahrnehmungen von uns selbst hineingelegt. So sind dann diese Begriffe reines »Resultat des Verstandes« aus »gereiften Anschauungen,« durch die sie ursprünglich »erzeugt« wurden.

Immerhin ist bis dahin nicht bestimmt geschieden zwischen reiner und empirischer Anschauung. In der Tat ist alle Anschauung, auch die sinnlichste, Entfaltung von innen, nicht Entgegennahme von aufsen. Aber doch bedarf es der bestimmten Scheidung der reinen, das ist: gesetzlichen und somit unveränderlich in aller Anschauung wirkenden Faktoren von dem Empirischen, von Fall zu Fall Abänderlichen, um zu einer sicheren Methodik des Unterrichts zu gelangen; des Unterrichts und auch der sittlichen Erziehung; denn auf sie ist diese ganze Betrachtung in entsprechender Abänderung zu übertragen. Schon die Denkschrift spricht von einer »Anschauung« sogar der Gottheit (439); was grade im idealistischen Sinn verständlich wird, wenn doch, nach der »Abendstunde«, Gott sogar »die näheste Beziehung der Menschheit« — und wenn nach den »Nachforschungen« das Selbstbewufstsein der autonomen Sittlichkeit, kraft deren der Mensch als sittlicher »Werk seiner selbst« ist, zugleich die Wurzel und der gereinigte Sinn des Gottesglaubens ist.

In voller Klarheit aber wird nun auch die bisher noch vermifste Scheidung des Reinen und Empirischen vollzogen in der theoretischen Hauptschrift: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« (von den Zeitgenossen kurzweg »Gertrud« zitiert). Damit erst erreicht die »Methode« Pestalozzis ihre klare und sichere Begründung.

24. Pestalozzi suchte nach den wahren Anfangspunkten des Unterrichts überhaupt. Der entscheidende Schritt aber zu dem, was er wollte, war die Entdeckung dieser Anfangspunkte für ein Gebiet, dessen fundamentale Bedeutung er in seinem genialen Tiefblick instinktiv empfand, ohne sie sich eigentlich theoretisch klar machen zu können: für das Gebiet der Raumbestimmungen der sinnlichen Gegenstände. Der ursprünglich und auch in seiner ferneren Verwendung bei Pestalozzi viel mehr umfassende Ausdruck »Anschauung« erhielt seitdem, neben der weiteren, die engere Bedeutung eben der räumlichen Anschauung. So ist namentlich in dem allbekannten Ausdruck des »ABC der Anschauung« die Raumanschauung gemeint; und so oft, wo »Anschauung« schlechtweg gebraucht wird. Diese Verengung war möglich, weil der Raum in der Tat grundlegend ist für die ganze Welt des Sinnlichen, ja auch noch darüber hinaus wenigstens eine analogische Bedeutung bewahrt. So aber rückt nun Pestalozzis pädagogische Entdeckung nahe heran an Kants philosophische Entdeckung der »reinen« Anschauung des Raumes und der Zeit. Dafs dies beides im Kern der Sache eins sei, wurde von den Zeitgenossen sofort begriffen, selbst ehe (wie es scheint) Pestalozzi selbst sich darüber klar war.

Der Bericht von Bufs (der gerade im ersten Stadium des Suchens Pestalozzis

Gehilfe in der methodischen Bearbeitung der Mathematik und des Zeichnens war) macht es sonnenklar, daſs das Bewuſstsein der »reinen Form« (S. IX, 60; M. 3, 15), in welche hinterher die sinnlichen Gegenstände »passen« müssen, das war, worauf Pestalozzi zielte. Ist erst die sinnliche Form in ihrer Reinheit begriffen, so sind nachher die sinnlichen Gegenstände, ihrer räumlichen Form nach betrachtet, nur »Gegenstände der Anwendung«, ist das richtige Erfassen ihrer Form nur »Wiederholung« der erst an bloſsen Linienschematen begriffenen reinen Form (ebenda).

Und so versteht sich nun der Ausdruck des »ABC der Anschauung«: so wie alle Wörter immer aus denselben Einzellauten, so müssen alle räumlichen Formen aus gewissen Urelementen der räumlichen Form sich aufbauen, sich gleichsam buchstabieren, das ist, sich rein konstruieren lassen. So interessiert ihn die »reine« Form nicht etwa bloſs im Hinblick auf die Geometrie, als eine zu mancherlei Zwecken nützliche und nötige Wissenschaft, sondern weil durch sie die empirischen Formen der sinnlichen Gegenstände allein methodisch zu erfassen sind. Die Mathematik der räumlichen Form aber wurde ebendamit erkannt als die — eben methodische — Entwicklung der Elemente des räumlichen Anschauens überhaupt und der daraus möglichen räumlichen Konstruktionen. So enthüllte sich ihm, wie einst Plato, Descartes und wiederum Kant, an dem ewigen Musterbeispiel der Mathematik die Kraft der »Methode« überhaupt: »sich in jedem Fache durch sich selber weiter zu helfen«; gleich einem »Schwungrad, das nur angelassen werden müsse, um seinen weiteren Lauf durch sich selber zu finden« (S. 63; M. 3, 24). Sie wird »für einen jeden zum Spiel, sobald er den Faden ihrer Anfangspunkte in die Hand kriegt, der ihn sichert, sich nicht mehr in die Abwege zu verirren, welche die Kunst dem menschlichen Geschlecht allein schwer machen, indem sie ihre Fundamente in ihm selber verkennen und ihn von der Natur wegführen, die nichts von uns fordert, das nicht leicht ist, wenn wir es auf dem rechten Wege und nur an ihrer Hand suchen« (ebenda). Von hier war es dann nicht mehr weit zur Erkenntnis auch des innern Zusammenhangs von Form und Zahl, der völligen Einheit des Mathematischen überhaupt und zwar in der gemeinsamen letzten Grundlage der reinen Verhältnisbestimmung, welche beide, Zahl und Form, umfaſst und zur völligen Einheit bringt. So betont dann Pestalozzi nur ein Jahr später (in der Denkschrift »Wesen und Zweck der Methode«) den »wesentlich mathematischen« Charakter jener Formen, an welche die Methode »die Anschauungskraft unserer Natur« kette, und durch die sie »das gefährliche Schweifen dieser Kraft mit eiserner Gewalt still stelle«, die sie wie »ewige, unerschütterliche Felsen« ihr in den Weg stelle; indem sie so »die Fundamente alles menschlichen Wissens unbedingt und in ihrer ganzen Fassung« lege, führe sie durch ihren Unterricht allgemein zu deutlichen Begriffen, das ist, zur Wahrheit und zu nichts anderm.« Sie benutze aber in dieser Absicht »den Urstoff aller menschlichen Ausbildung, Zeit und Raum, als Fundamentalmittel, mein Geschlecht zu deutlichen Begriffen, das ist, zur Wahrheit zu führen« (VIII, 470 f.). Hier verrät sich der bewuſste Anschluſs an Kant schon in der Nennung der Zeit neben dem Raum; welche beide bei Kant allerdings nicht »Stoff« sondern »Form« heiſsen.

25. Hiermit sind wir nun schon ganz nahe herangerückt an den innersten Zentralpunkt aller »Methode« der Wissenschaft, des »Verstandes«; nämlich an das Urgesetz der Erkenntnis, das Gesetz der »synthetischen Einheit«. Das entscheidende Wort war in der Denkschrift von 1800 bereits gefunden (s. o. § 23); es wird in der »Gertrud« (S. IX, 74; M. 6, 4) wiederholt, mit der neuen Formulierung des Gesamtergebnisses: daſs »aller Unterricht in seinem Wesen nichts anders als dieses«, nämlich »progressive Verdeutlichung unserer Begriffe« sei, daſs somit die Grundsätze des Unterrichts von der »unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung« zu abstrahieren seien. Diese »Urform« bestimmt er dann näher, eben als den synthetischen Gang durch drei typische Stufen: das Erfassen des Einzelnen, dann die Abwandlung durch eine Reihe, eine Mannigfaltigkeit verschiedener Momente, endlich die Zusammenfassung in einem Ganzen und damit Einfügung in das

schliefsliche Ganze unseres Wissens überhaupt (74 f.). So werde das erst »ineinanderfliefsende Meer verwirrter Anschauungen« entwirrt und geordnet. Schon v. Sallwürk hat in dieser Stelle den Keim des nachmals von Herbart vollständiger und bestimmter entwickelten natürlichen Stufenganges alles Unterrichts erkannt (Genaueres darüber Abh. I, S. 432 f.).

Eine solche durchgehende Stufenordnung alles Erkenntnisfortschritts, mithin alles Unterrichts ist möglich und gefordert, eben weil alle unsere Erkenntnis auf einem und demselben letzten Gesetze, dem der »synthetischen Einheit« beruht, welches in jenem Stufengang sich deutlich ausprägt. Das idealistische Grundmotiv aber: dafs es somit nur das Gesetz unseres eigenen »Verstandes« ist, dem die Gegenstände, eben als Gegenstände unseres Verstehens, sich unterwerfen müssen, kommt noch in einer ganzen Reihe von Sätzen zu unmifsverständlichem Ausdruck. »Alle diese Gesetze, denen die Entwicklung der Menschennatur unterworfen ist, wirbeln sich in ihrer ganzen Ausdehnung um einen Mittelpunkt, sie wirbeln sich um den Mittelpunkt unseres ganzen Seins, und dieser sind wir selber. Freund, alles, was ich bin, alles, was ich will, alles, was ich soll, geht von mir selbst aus: sollte nicht auch meine Erkenntnis von mir selbst ausgehen?« (S. IX, 69; M. 4, 14). Weiterhin (S. 75; M. 6, 6) wird zwar dies »Selbst« gleichgesetzt den »fünf Sinnen«; aber eben die fünf Sinne könnten unmöglich »dich selber oder den Mittelpunkt, in dem sich deine Vorstellungen in dir selbst vereinigen« bedeuten, wenn nicht auch das Mannigfaltige der Sinne sich notwendig zurückbezöge auf die ursprüngliche Einheit des Bewufstseins, die eben stets »Einheit eines Mannigfaltigen« ist, und im Bewufstsein des Mannigfaltigen nicht weniger zu Grunde liegt als in dem seiner Vereinigung. Und wenn es dann weiterhin heifst: »Alles, was (vielmehr: wes) du dir von dir selbst bewufst bist, dessen bist du dir bestimmt bewufst; alles, was du selbst kennest, das ist in dir selbst und an sich durch dich selbst bestimmt«, und also gehe die Kenntnis der Wahrheit bei dem Menschen von der Kenntnis seiner selbst aus (ebenda), so kann — wie manches auch in der stets ringenden Sprache Pestalozzis noch im Dunkeln geblieben sein mag — doch über die idealistische Grundmeinung nicht wohl ein Zweifel obwalten.

26. Wie aber kommt nun Pestalozzi auf seine bekannten drei »Elementarpunkte«: Zahl, Form und Sprache? Er sagt, dieser Gedanke sei ihm wie ein Deus ex machina gekommen, und habe ihm plötzlich über das, was er suchte, ein neues Licht zu geben geschienen (S. 76; M. 6, 8). Eine radikale Begründung gibt er also nicht. Aber schon das Wenige, das er zur Begründung anführt — nämlich: »Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen«, nicht ebenso die übrigen Eigenschaften, »die durch die fünf Sinne erkannt werden«; darum seien sie allein für Elementarpunkte anzusehen, alle anderen an sie blofs »anzuschliefsen« oder »anzuketten«; was bei ihm stets dies besagt, dafs ihre Erkenntnis abhänge von der »Vorkenntnis« von Zahl, Form und Namen (S. 77; M. 6, 13) — dies Wenige, und ganz besonders dieser Ausdruck »Vorkenntnis«, bestätigt, dafs es auf ein logisches Prius, auf das »A-priori« also, ihm ankam. Auch war wenigstens in Zahl und Form, also dem Mathematischen überhaupt, das A-priori der sinnlich-empirischen Erkenntnis richtig getroffen. Nicht auf gleiche »Reinheit« und Ursprünglichkeit allerdings scheint das Wort der Sprache Anspruch machen zu können. Auch stellt Pestalozzi es mit den mathematischen Elementen keineswegs völlig auf eine Linie: Zahl und Form sind ihm, »als die eigentlichen Elementareigenheiten der Dinge, die zwei umfassendsten Allgemeinheitsabstraktionen der physischen Natur und an sich die zwei Punkte, an die sich alle übrigen Mittel zur Verdeutlichung unserer Begriffe anschliefsen«; sie müssen »dem Kinde frühe nicht blofs als einwohnende Eigenschaft einzelner Dinge, sondern als physische« (d. h. gesetzmäfsige) »Allgemeinheit zum geläufigen Bewufstsein gebracht werden«, das heifst: »es mufs nicht nur früh eine runde und eine viereckige Sache als rund und viereckig benennen können, sondern es mufs, wenn es möglich ist, beinahe noch voraus den Begriff des Runden, des Vierecks, der Einheit als einen reinen Abstraktionsbegriff sich einprägen, damit es dann alles, was es in der Natur als

rund, als viereckig, als einfach, als vierfach usw. antrifft, an das bestimmte Wort, das die Allgemeinheit dieses Begriffs ausdrückt, anschliefsen könne« (S. 85 f.; M. 7, 25). Das Wort vertritt also nur »die Allgemeinheit des Begriffs«; es dient nur »die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form zu verdoppeln (!) und unvergefslich zu machen« (S. 76; M. 6, 10). So kommt ihm aber eine unentbehrliche Funktion im gesetzmäfsigen Prozefs des Erkennens allerdings zu; es vertritt — würden wir sagen — die analytische Funktion des Begriffs, der allerdings die synthetische vorhergeht und zu Grunde liegt; diese findet ihren reinen und allgemeinen Ausdruck (nach Pestalozzi) in Zahl und Form.

27. Vorzugsweise aber ist das A-priori der Sinnlichkeit ihm dargestellt in der geometrischen Form. Auf sie bezieht er daher in engerer Bedeutung das Wort »Anschauung«, das in weitester Anwendung fast jede Erkenntnisweise bedeuten kann, bis hinauf zur blofs »analogischen« Anschauung dessen, was »nie eigentlich zu meiner Anschauung gelangt«, nach der Ähnlichkeit wirklich angeschauter Gegenstände (S. 97 f.; M. 7, 51). Das »ABC der Anschauung« also ist das ABC der Formen; er versteht darunter: »eine Reihenfolge von das Ganze aller möglichen Anschauungen umfassenden und nach einfachen, sicheren und bestimmten Regeln organisierten Ausmessungsabteilungen des Vierecks« (Quadrats; S. 99; M. 7, 56). Hier erkennen wir in dem Terminus des »Möglichen« wieder den reinen, kritischen Sinn des »A-priori«. Wie wäre es denkbar, die »Möglichkeit« aller Formanschauung voraus abzusehen, ja in ihrem ganzen Umfang voraus zu bestimmen, anders als kraft einer ursprünglichen Gesetzlichkeit, die nicht aufser uns in den Dingen, sondern in uns, in der Art unseres Anschauens liegt? Und eben dies ist auch die Voraussetzung, welche die Möglichkeit einer »Organisierung« der ganzen Formenwelt nach sicheren Regeln allein verständlich macht. Der »Ursprung« dieser Ausmessungsformen ist »die gerade Linie in ihrer liegenden und stehenden Richtung«. »Die Abteilungen des Vierecks durch diese letzteren erzeugen (!) dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel sowie des Runds und aller Bögen, deren Ganzes ich das ABC der Anschauung heifse« (S. 101; M. 7, 59). Dadurch wird »das schweifende Anschauungsvermögen meiner Natur zu einer bestimmten Regeln unterworfenen Kunstkraft, woraus dann die richtige Beurteilungskraft der Verhältnisse aller Formen entspringt, die ich Anschauungskunst heifse« (S. 102; M. 7, 64).

Auf diese Entdeckung legt Pestalozzi solches Gewicht, dafs ihm der bisherige Mangel dieser Anschauungskunst nicht blofs als eine einfache Lücke in der Bildung der menschlichen Erkenntnisse erschien, sondern als die Lücke des eigentlichen Fundaments aller Erkenntnisse, dem auch die Zahlen- und Sprachkenntnisse wesentlich untergeordnet werden müfsten. Dieser Gesichtspunkt sei überhaupt das Fundament seiner Methode, auf dessen Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Wert oder Unwert aller seiner Versuche beruhe (S. 101 Anm.; M. 7, 59 Anm.).

Solche Ansprüche (die Pestalozzi selbst späterhin nicht aufrecht gehalten hat) müssen freilich dem übertrieben scheinen, der auf praktisch verwertbare Resultate allein Wert legt. Gewifs ist die Ausführung, die Pestalozzi seinen Gedanken gab, in vielem verbesserungsfähig; seine Schüler selbst haben das Verfahren der »Anschauungskunst« mannigfach abgewandelt. Aber die entscheidende Bedeutung seines Fundes ist vielmehr in dem Kerngedanken zu erkennen, in der Einsicht oder wenigstens sicheren Ahnung des letzten Ursprungs menschlicher Erkenntnis. Übrigens ist auch die Durchführung des Gedankens voll bedeutender Ahnungen. Was zunächst die Wahl des Quadrats als allgemeiner Grundlage der räumlichen Bestimmung betrifft, so ist es deutlich die Darstellung der Raumbeziehungen in rechtwinkligen Koordinaten, was Pestalozzi vorschwebt. Bekanntlich wollte Herbart an die Stelle des Pestalozzischen Vierecks das Dreieck setzen, nämlich die trigonometrische Bestimmung. Aber die rechtwinklige Koordinatenbestimmung ist fundamentaler und natürlicher; sie verbindet das einfachste Abstands- und Lageverhältnis (Gleichheit der Seiten und Winkel), um alle Ungleichheiten dadurch zur Bestimmung zu bringen; die Trigonometrie dagegen ersetzt die Lageverhältnisse

zum Schein durch Längenverhältnisse: den Winkel durch das Verhältnis zweier Seiten im rechtwinkligen Dreieck; wobei sie in Wahrheit doch den Winkel (nämlich den rechten) voraussetzen muſs.

28. Tiefe Ahnungen bergen sich ferner in der Art, wie Pestalozzi die Gesetze der Zahl und die der Form unter sich in Beziehung setzt und die Einheit des Fundaments für beide nachdrücklich behauptet; daher auch im Unterricht beide aufs engste vereinigt und in solche »Harmonie« gebracht werden sollen, daſs »die Ausmessungsformen zugleich als erste Fundamente der Zahlverhältnisse und die Zahlverhältnisse als erste Fundamente der Ausmessungsformen gegenseitig gebraucht werden können« (S. 115, M. 8, 10, vergl. S. 124, M. 10, 11; 564, Vorr. zum ABC der Anschauung). Und zwar läſst er die Form aus der »unbestimmten bloſs, sinnlichen«, die Zahl dagegen aus der »bestimmten, nicht mehr bloſs sinnlichen Vorstellungskraft« entspringen (S. 77; M. 6, 14). Das ist genau zutreffend: einzig die Zahl drückt unmittelbar die Denkfunktion selbst in Hinsicht des anschaulichen Gegenstandes, die Funktion der Bestimmung oder der synthetischen Einheit aus, während die räumliche Form einer reinen Bestimmung (nach Maſs und Verhältnis, 76; M. 6, 11 u. ö.) in der Tat nur fähig ist durch die Zahl, ohne die sie in der Unbestimmtheit bloſs sinnlichen Vorstellens verbleiben müſste. — Weiter wird gefolgert, daſs die Meſskunst den Anspruch untrüglicher Gewiſsheit »nur durch die Handbietung der Rechenkunst und durch ihre Vereinigung mit ihr behaupten« könne: »das heiſst, sie ist darum untrüglich, weil sie rechnet« (S. 111; M. 8, 1). — Das erscheint in dieser Fassung anfechtbar; die Geometrie gewinnt zweifellos sichere Bestimmungen ganz ohne Rechnung. Aber richtig ist dennoch, daſs alle räumlichen Bestimmungen sich rein rechnerisch darstellen lassen müssen, und daſs sie nur so zu ganz reinen Denkbestimmungen sich erheben würden. Erst die neuere Mathematik ist imstande diese Forderung buchstäblich zu erfüllen. Pestalozzi hat von dieser Richtung ihrer Entwicklung wohl nichts geahnt; er hat dennoch in der schier unglaublichen Sicherheit seines Instinkts auch hierin sachlich genau das Richtige getroffen.

Wie aber soll nun doch auch in der Zahl und Rechnung das Prinzip der Anschauung walten? Das bedarf noch der Erklärung. Alles kommt darauf an, daſs das Bewuſstsein der »Realverhältnisse, die allem Rechnen zum Grunde liegen«, zuletzt des Verhältnisses zur Einheit, »im menschlichen Geist tief erhalten« und nicht durch die »Verkürzungsmittel« der Rechenkunst, die Zahlwörter und Zahlzeichen (die eben die Verhältnisbedeutung der Zahl verhüllen, sie wie etwas Absolutes erscheinen lassen), geschwächt werde. Und dazu dient die anschauliche Darstellung der Zahlverhältnisse an solchen Gegenständen, »die dem Kinde den Begriff des Eins, Zwei, Drei usw.« (nämlich eben daſs sie bestimmte Verhältnisse zur Einheit darstellen) »in bestimmten Anschauungen vor Augen legen« (S. 112; M. 8, 5). Eben in dem Begriff des Verhältnisses hängen Zahl und Raum innerlichst zusammen. So schwindet jeder Schein, als sei es nun doch auf eine Versinnlichung der Zahl abgesehen, die ja vielmehr die reinste Denkbestimmung vertreten sollte. So aber soll und kann gerade die »Ankettung« der Zahl und alles Fortschrittes der Rechnung an die Anschauung der »Vernunftübung des Verhältnisgefühls der Vielheit« dienen (572, Vorrede zur Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse). Es soll dadurch »die Rechnungslehre in ihren Formen auf die Einfachheit ihrer ursprünglichen Urform (!) und dahin zurückgebracht werden, daſs alle Zahlenverhältnisse in diesen Formen dem Kinde nur als Eins und Eins und noch Eins vor Augen gestellt werden, so daſs die Zahlen selber ihm in seiner Vorstellung immer nur als ein verkürzter Ausdruck der ihm also vor Augen stehenden Einheiten vorkommen und vorkommen müssen« (ebenda). So wird das Rechnen, obgleich Resultat der klarsten, bestimmtesten Anschauung, dennoch Vernunftübung und nicht bloſses Gedächtniswerk oder »routinenmäſsiger Handwerksvorteil« (W. G. S. 114; M. 8, 7).

Näher beschreibt Pestalozzi den Gang der Gewinnung der Zahlbegriffe in der Vorrede zum zweiten Heft der »Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse« (1803; IX, 582) so: Das Kind lernt zunächst unter einfachem Hinzeigen: Dies ist ein Hölzchen, Steinchen und so fort, oder es sind zwei-

44*

mal eins oder zwei; nicht sogleich: dies ist Eins, oder zweimal Eins oder Zwei. Aber indem es dann durch verschiedene Wahl des Anschauungsobjekts darauf hingeführt wird, daſs bei allem Wechsel der Gegenstände das Eins, zweimal Eins, Zwei u. s. f. immer als das Nämliche wiederkehrt, so »sondert sich dann im Geist des Kindes der Abstraktionsbegriff der Zahl, das ist, das bestimmte Bewuſstsein der Verhältnisse von mehr und minder, unabhängend von den Gegenständen, die als mehr oder minder dem Kinde vor Augen gestellt werden«; und so kommt das Kind dahin, die Striche, welche die Einheiten vertreten, nicht mehr bloſs als einen Strich, zweimal einen Strich u. s. f., sondern bestimmt als Eins, zweimal Eins u. s. f. zu erkennen; die Einheit als solche und als Teil einer Summe von Einheiten, die Summe wiederum als Einheit und Teil einer andern Summe u. s. f. ins Auge zu fassen, und solche Einheiten und Summen im Verhältnis gegeneinander zu bestimmen.

Durch alle diese Ausführungen wird auſser Zweifel gestellt, daſs unserem Pädagogen nichts ferner lag als den Zögling beim Sinnlichen der Anschauung festhalten zu wollen. Allerdings bedeutete ihm die Anschauung, »einzeln und für sich betrachtet«, — »im Gegensatz (!) der Anschauungskunst« — »nichts anders als das bloſse Vor-den-Sinnen-stehen der äuſsern Gegenstände und die bloſse Regemachung des Bewuſstseins ihres Eindrucks« (S. 121; M. 10, 1). Aber eben, was nun die »Anschauungskunst« daraus macht, darauf kommt alles an. Und darüber gibt der Anfang des elften Briefs (134) unmiſsverständliche Auskunft: »Es ist ein reiner Verstandesgang möglich; es ist meiner Natur möglich, alles Schwankende der menschlichen Anschauung zur bestimmtesten Wahrheit zu erheben; es ist ihr möglich, die Anschauung selber dem Schwanken ihrer bloſsen Sinnlichkeit zu entreiſsen und sie zum Werk der höchsten Kraft meines Wesens, zum Werk des Verstandes zu machen.« Zum Werk, nicht etwa bloſs zum Werkzeug! So hieſs es in den »Nachforschungen«, der Mensch als sittliches Wesen sei »Werk seiner selbst«, das heiſst, er mache sich selbst dazu. Pestalozzis Anschauungskunst will also nicht durch das Sinnliche der Anschauung der Schwäche des kindlichen Verstandes bloſs zu Hilfe kommen, wie man oft miſsverstanden hat, sondern er will »Anschauung und Urteil, sinnlichen Mechanismus und reinen Verstandesgang unter sich selbst in Harmonie bringen« (ebenda), vielmehr, nach dem eben Gehörten, jene ganz in diesen aufnehmen und zu ihm erheben, in ihn verwandeln. So ist dann seine »Methode« nicht mehr die Lehre von »tausenderlei einzelnen Wahrheiten«, sondern Zurücklenkung zur (einen, unteilbaren) Wahrheit. Und so darf er sagen: es gibt und kann nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben, sondern nur eine, nämlich »diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruhet« (135). Gewiſs will er darum nicht behaupten, er habe die Gesetze dieses »reinen Verstandesganges« in ihrer hohen Vollendung dargelegt; doch darf er auf die »Sicherheit seiner Grundsätze« zuversichtlich bauen, die »vollendete Entwicklung« aber getrost der Zukunft des Menschengeschlechts anheimstellen (ebenda).

Bei dieser Tiefe der grundsätzlichen Erfassung des Problems des mathematischen Unterrichts ist es nicht zu verwundern, daſs nicht bloſs in Pestalozzis Anstalt die Leistungen in den mathematischen Fächern (das Zeichnen einbegriffen) unbestritten hohe, ja erstaunliche waren, sondern daſs die ganze seitherige Entwicklung des mathematischen Unterrichts die von Pestalozzi gewiesene Richtung dem Wesen nach innegehalten hat, wie sie denn auch von Schülern Pestalozzis, im engeren oder weiteren Sinn, die nachhaltigste Förderung erfahren hat. Mehr als das: es konnte aus Pestalozzis Schule unmittelbar ein so genialer Mathematiker hervorgehen wie Jakob Steiner, der ausdrücklich bekennt, die ganze, nämlich streng genetische Richtung seiner Forschung dem Unterricht in Pestalozzis Institut zu verdanken; der aus dieser Quelle die Überzeugung geschöpft hatte, die der genaue Ausdruck des Kantschen Idealismus der Erkenntnis ist: daſs in der Mathematik »der Mensch ein Gesetzgeber der Natur«, daſs das Vermögen des Menschen, »die Gesetze der äuſseren Anschauung vorher bestimmen zu können«, das ist, was in der Mathematik sich entfaltet (N. I, 295 ff.).

29. Nicht auf derselben Höhe stand

der Sprachunterricht Pestalozzis und der Seinen. Zwar fehlt es auch hier nicht an tieferen Ahnungen. Die Lautlehre zunächst fügte sich leicht dem allgemeinen Verfahren des Konstruierens aus den einfachsten Elementen; mufste doch das ABC, der Sprachlaut also, als Vergleich und Wegweiser dienen für das »elementarische« Verfahren selbst der Mathematik. Hier also war ein sicherer Weg gewiesen; und wenn seither wichtige Fortschritte in diesem Gebiet erreicht sind, so liegen diese, ebenso wie die im mathematischen Unterricht, durchaus in der von Pestalozzi gewiesenen Richtung. Immerhin ist hier Pestalozzis Verdienst kein ganz einziges; es sind andere (wie Stephani) damals oder bald nachher unabhängig von ihm auf nah verwandte Wege gekommen. Auch im zweiten Stück, der Namenlehre, hat Pestalozzi kaum etwas aufzuweisen, das nicht z. B. schon bei Comenius zu finden wäre. Er selbst bezeichnet in einem Zusatz der Cotta-Ausgabe das, was in der »Gertrud« darüber vorgebracht worden, als das blofse chaotische Zusammentragen von Materialien für ein Haus, das man später bauen will (IX, 172, 3). In dies Chaos etwas mehr System zu bringen, hat er sich dann zwar redlich gemüht, ohne doch sich selbst darin ganz genug zu tun. Weit mehr nähert er sich einer tiefen und richtigen Einsicht im dritten Stück, der eigentlichen Sprachlehre, so sehr er selbst gerade hier die Unvollkommenheit seiner noch rohen Ansätze empfindet. Pestalozzi denkt beim Wort — abgesehen vom blofs Lautlichen — stets an die Hauptsache: den Wortsinn. Das Wort vertritt die Begriffsfassung, geradezu die kategoriale Bestimmung des Gegenstands: seine Prägung als Eins oder Vieles, als Gröfse, als Beschaffenheit, als im Wechsel seiner Bestimmungen identisch beharrendes Ding, als in diesem Wechsel gegen anderes so und so bestimmt und wiederum es bestimmend, d. h. als Ursache anderer Veränderungen oder selbst durch anderes verändert, und so fort (S. IX, 76, 85 ff., 125 f.; M. 7, 23; 10, 13 f.). Hier bedurfte es freilich, um weiter zu kommen, nicht blofs der »höchsten Psychologie«, sondern vor allem einer strengen logischen Durcharbeitung, die eine sehr ernste philosophische Vertiefung erfordert hätte. Weit das Beste hat hier Pestalozzi für die früheste Bildung des Kindes geleistet. Das darf über den gegründeten Bedenken gegen den Fehlweg des »Buchs der Mütter«, den Körper des Kindes selbst zum Mittelpunkt seiner frühesten Unterweisung zu machen, doch nicht verdunkelt werden. Gewifs beruhte dieser Einfall des treuherzigen Krüsi, dem dann Pestalozzi selbst »mit der ihm eignen Lebhaftigkeit« rechtgab, auf einem naiven Mifsverständnis. Krüsi erinnerte sich des Wortes aus der »Gertrud«, dafs die Erkenntnis des Menschen von »ihm selbst« ausgehen, dafs er selbst den »Mittelpunkt« seiner Erkenntnisse abgeben müsse. Dieser Satz ist zwar einer der tiefsten, die bei Pestalozzi zu finden sind; aber er ist in der Anwendung, die Krüsi daran machte, völlig mifsverstanden. »Mittelpunkt« der Erkenntnis ist der Mensch als Erkennender, nicht aber als ein Erkenntnisgegenstand wie andere und dann etwa vor anderen; vollends nicht als Gegenstand äufserer sinnlicher Anschauung. Den äufseren Sinnen ist der eigene Leib nicht näher oder zentraler als der fremde; es ist weder Grund, ihn an den Anfang, noch gar dauernd in die Mitte der sinnlichen Erkenntnis zu stellen. Hier hat also Pestalozzi selbst durch die Ausführung, die er — oder vielmehr sein Mitarbeiter, immerhin unter seiner vollen Zustimmung — seinem Gedanken gab, seine eigene Idee verdunkelt. Übrigens warnt er sogleich vor dem Mifsverständnis, als ob die Mutter beim Unterricht des Kindes sich einseitig und ununterbrochen mit dem Kinde beim menschlichen Körper aufhalten sollte; vielmehr soll das Kind von diesem »Mittelpunkt« alsbald schrittweise weiter durch die ganze sich ihm sichtbar darstellende Welt geleitet werden (IX, 511). Gerade die von Pestalozzi selbst herrührenden Stücke im »Buch der Mutter« über die Übung des Sehens und des Redens (515 ff.) wie der spätere, feine und anregungsreiche Aufsatz der »Wochenschrift für Menschenbildung«: »Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache« (X, 102 ff.) ist voll gesunden Verständnisses der Kindesseele und ihrer förderlichen Behandlung. Und ähnliches läfst sich wohl sagen von der ganzen Manuskriptmasse, die Seyffarth unter dem Titel »Der natürliche Schulmeister« (IX, 349 ff.) veröffentlicht hat. Man

darf also nicht Pestalozzis ganze Leistung für die Bildung des Kindes in den ersten Lebensjahren einseitig nach jener verfehlten Krüsischen Idee beurteilen. Vor allem ist von Pestalozzi die wirkliche Ausführung des Gedankens eines »Anschauungsunterrichts« ausgegangen, als dessen Vater freilich mit gröfserem Recht Comenius zu nennen wäre. Die Forderung, von der Abbildung auf die wirklichen Gegenstände selbst zurückzugehen, »den Tisch am Tisch« lernen zu lassen und so alle Gegenstände der unmittelbaren Umgebung, dann schon planmäfsiger die Pflanzen und Steine, die Tiere und so fort, liegt bereits dem »Buche der Mütter« schlechthin zu Grunde. Von da ergibt sich von selbst der Übergang zu einer streng realistischen Behandlung der Heimatkunde; diese fand der grofse Geograph Karl Ritter, als er 1807 nach Iferten kam, dort bereits durch Tobler zu der höchsten Vollendung gebracht, die er nur — von den Ideen der Philanthropinisten ursprünglich ausgegangen — sich auszusinnen vermocht hatte. »Ich habe die grofse Freude gehabt«, schreibt er »dafs ich die Methode der Geographie, welche ich mir als die einzige wissenschaftliche bei meinem Aufsatze über die geographische Methode (1806) denken konnte, hier in ihrem Elementarkursus ausgeführt fand.« In der Absicht, für Pestalozzis Institut im Geiste seiner Methode die Geographie zu bearbeiten, wurde er auf die Grundidee seiner »Erdkunde« geführt. Das ist nun das zweite grofse Beispiel (neben dem Steiners), dafs von Pestalozzi indirekt starke Anregungen auch für die gründliche Umgestaltung ganzer Wissenschaften ausgegangen sind. »Indem ich ihn hörte, fühlte ich den Instinkt der natürlichen Methode in mir erwachen«, bekennt dieser grofse Selbstforscher; »er hat mir den Weg eröffnet, und was mir zu tun vergönnt war, schreibe ich mit Freuden ihm als sein Eigentum zu« (N. I, 301 ff.).

30. Dies geht nun, wie manches von dem hier Gesagten, über den Inhalt der »Gertrud« schon hinaus, war aber doch, als eine der hellsten und wirksamsten Beleuchtungen des Pestalozzischen Prinzips der »Anschauung«, schon hier zu erwähnen. Noch aber ist, bevor wir diese wichtige Schrift verlassen, des naheliegenden und oft erhobenen Einwands zu gedenken, dafs Pestalozzis methodisches Bemühen bis dahin nicht blofs — was ja in der Absicht seines Buches begründet ist — überhaupt nur auf die ersten Elemente, sondern selbst, was diese betrifft, fast nur auf die Elemente der Verstandesbildung, und wiederum auf diese nur nach gewissen Seiten, gerichtet scheine. Es ist wahr, gegen die Behandlung des Mathematischen, die unbestritten einen mächtigen Fortschritt bedeutete, und die der Sprache, die schon sehr bald fast allgemein als künstlich und unbefriedigend empfunden wurde, scheint vorerst alles andere in den Hintergrund zu treten. Man verwundert sich, dafs nicht entschiedener die Bildung zur technischen Arbeit, die Ausbildung des »Könnens«, die Handübung betont und mit den übrigen Grundfaktoren der Bildung in Verbindung gesetzt wird. Natürlich lag dies an sich in Pestalozzis Absicht; ein »ABC der Kunst« wird daher (im 12. Brief, S. 142; M. 12, 8) wenigstens als Desiderat aufgeführt. Auch lag die Verbindung nach einer Seite dem Keime nach bereits vor: mit den mathematischen Fächern wurde aufs allerengste das Zeichnen verbunden, welches, eben als mathematisches, unmittelbar zugleich technisches wird. Indem also die Elementarübungen, die auf Entwicklung des geometrischen Formensinns zielen, mit dem Zeichnen in unmittelbare Verbindung treten, wird der Anschauungsunterricht zugleich zu einer ersten Vorübung der Technik, die, wie Pestalozzi richtig sagt, überhaupt das Mittel ist, unsere Anschauungen an unsere bestimmten Lagen und Verhältnisse zu knüpfen. Hier lag also der Weg zur Weiterbildung offen. Pestalozzi hat aber das Problem des körperlichen Könnens dann auch in ganzer Allgemeinheit ins Auge gefafst. Als in Fichtes »Reden an die deutsche Nation« (gedruckt 1808) der Mangel der »Gertrud« nach dieser Seite gerügt wurde, war ihm wirklich bereits abgeholfen durch den (1807 in Pestalozzis »Wochenschrift« erschienenen) Aufsatz »Über Körperbildung« (X, 157 ff. s. u. § 35), der eine volle und reife Ergänzung der »Gertrud« nach dieser Seite darstellt. Auch zur ästhetischen Elementarbildung war in Pestalozzis Anschauungslehre immerhin eine gewisse Grundlage gegeben, und es wird auch da noch von weiteren Fortschritten zu berichten sein;

wenngleich im ganzen gesagt werden muſs, daſs von allen wesentlichen Seiten der menschlichen Bildung diese am wenigsten eine wirklich befriedigende Behandlung durch Pestalozzi und seine unmittelbaren Schüler erfahren hat.

31. Ganz grundlos aber wäre der Vorwurf, daſs Pestalozzi in einseitigem Interesse an der Verstandesbildung die sittliche und religiöse Bildung vernachlässigt habe. In der »Gertrud« freilich ist sie (in den beiden letzten Briefen), wie er selbst sagt, nur »berührt«. Aber schon in der bald (1805) unternommenen Neubearbeitung (den Briefen an Gesner in den »Ansichten und Erfahrungen die Idee der Elementarbildung betreffend«) steht sie geradezu im Mittelpunkt; und wer den ganzen Pestalozzi vor Augen hat, wird weit eher geneigt sein zu sagen, daſs die Frage der sittlichen Bildung ihn unablässig, von seinen frühsten Arbeiten bis zu den spätesten, weit an erster Stelle beschäftigt hat, und vielmehr die besondere Befassung mit der Verstandesbildung in der Burgdorfer Zeit für ihn nur eine Episode war. Dies würde nun freilich wiederum unrichtig sein: Pestalozzi hat so wenig die Bildung des Willens von der des Verstandes trennen wollen wie umgekehrt; und er verband beide in der technischen Bildung; so von seiner Frühzeit an bis zu den spätesten Formulierungen seiner Grundsätze. Die eingehendere Befassung aber mit der »Methode« der Verstandesbildung in den Tagen von Stanz und Burgdorf hat ihm das Groſse gefruchtet: daſs darin der ganze und tiefe, nämlich idealistische Sinn der »Methode« überhaupt, der schon immer, ihm selber unbewuſst, in ihm arbeitete und rang, sich auch zu voller Klarheit des Bewuſstseins in ihm durchwirkte.

Das aber muſste nun gerade auf dem sittlichen und religiösen Gebiet (welche beide ihm ja fast völlig eins sind) die schönsten Früchte tragen. Die Ausführungen darüber in der »Gertrud« und den »Ansichten und Erfahrungen« stehen nicht nur auf gleicher Höhe wie die uns schon bekannten in der »Abendstunde«, in »Lienhard und Gertrud« und in den »Nachforschungen«, sondern bedeuten einen neuen Fortschritt gerade in pädagogischer Richtung. Schon in der »Abendstunde« wurde, wie wir uns erinnern, das sittliche Verhältnis zwischen Kind und Vater zum Urtypus aller sittlichen Beziehungen, daher das Kindesverhältnis zum himmlischen Vater zum Allgemeinausdruck des Sittlichen. Eben hierauf wurde in »Lienhard und Gertrud« eine »Kinderlehre« in der Religion gegründet, die nicht auf Worten beruht, sondern auf dem Tun allein. In den »Nachforschungen« aber wurde streng theoretisch das »Wesen« der Religion auf das Selbsturteil der autonomen Sittlichkeit zurückgeführt; so wie es im Roman in mehr praktischer Wendung schon hieſs: »Gott ist für die Menschen nur durch die Menschen der Gott der Menschen.« Damit war die Anschauungsgrundlage für die sittliche Lehre, die mit der religiösen eins ist, der Sache nach gegeben. Im Grunde ist sie schon im Roman bezeichnet, wenn dort (IV, 434; M. Bd. II, S. 169) das gute Mareili sagt: »Ihr guten Leute, ihr solltet's wohl wissen, es sind ja genug Sachen in der Welt, die von Gott selber sind und ob denen man nicht verirren kann, was Gott wolle, daſs ein jeder Mensch in der Welt sei und tue. Ich habe ja Sonn, Mond und Sterne, und Blumen im Garten und Früchte im Feld, und dann mein eigen Herz, und meine Umständ (Angehörigen) . . . sollten die nicht das eigentümliche Wort Gottes an mich sein . . .?« So heiſst es in der »Methode« (VIII, 439): »Ich zeige dem Kinde . . . die Welt, und es ahnet Gott nicht mehr, es sieht ihn, es lebt in seiner Anschauung und betet ihn an.« Eben dies wird in der »Gertrud« tiefer ausgeführt. Die Bildung zur Gottesverehrung und Sittlichkeit geht ganz von dem Naturverhältnis zwischen dem Unmündigen und seiner Mutter aus (S. IX, 146; M. 13, 3). In allem, was die Mutter ihr Kind lehrt, zeigt sie ihm Gott. Sie zeigt ihm den Allliebenden in der aufgehenden Sonne, im wallenden Bach, in den Fasern des Baumes, im Glanz der Blume, in den Tropfen des Taus; sie zeigt ihm den Allgegenwärtigen in seinem Selbst, im Licht seiner Augen, in der Biegsamkeit seiner Gelenke, in den Tönen seines Mundes — in allem, allem zeigt sie ihm Gott . . . (S. 155; M. 14, 5). Jetzt versucht sie mit ihm die Anfangsgründe der Kunst, . . . neue Kräfte entwickeln sich in seinem Geist, es zeichnet, es miſst, es rechnet . . es sieht jetzt Gott

in der Vollendung seiner selbst: das Gesetz der Vollendung ist das Gesetz seiner Führung, . . . es entfaltet sich in seiner Brust die erste Regung des hohen Gesetzes: Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist! An dieses erste Gesetz kettet sich das zweite, mit dem ersten innig verwoben: dafs der Mensch nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, dafs er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende (S. 156; M. 14, 5. 6). »Nur das Herz kennet Gott, das Herz, das, der Sorge für eigenes, eingeschränktes Dasein entstiegen, Menschheit umfasset, es sei ihr Ganzes oder nur Teil. Dieses reine menschliche Herz fordert und schafft für seine Liebe, seinen Gehorsam, sein Vertrauen, seine Anbetung ein personifiziertes höchstes Urbild, einen höchsten, heiligen Willen, der da sei die Seele der ganzen Geistergemeine« (S. 158; M. 14, 12). Das also heifst ihm, dafs die sittlich-religiöse Bildung auf Anschauungsgrund beruhen müsse: sie mufs sich aufbauen auf der sittlichen Grundbeziehung des Menschen zum Menschen, die im autonomen sittlichen Bewufstsein des Menschen ihren erzeugenden Grund hat, und sich darstellen mufs im sittlichen Tun; wie es im Roman hiefs: »Daher soll auch ein Mensch den andern nicht durch Bilder und Worte, sondern durch sein Tun zur Religionslehre emporheben. Denn es ist umsonst, dafs du dem Armen sagst: Es ist ein Gott, und dem Waislein: du hast einen Vater im Himmel; mit Bildern und Worten lehrt kein Mensch den andern Gott kennen. Aber wenn du dem Armen hilfst, dafs er wie ein Mensch leben kann, so zeigst du ihm Gott; und wenn du das Waislein erziehest, das ist, wie wenn es einen Vater hätte, so lehrst du es den Vater im Himmel kennen, der dein Herz also gebildet, dafs du es erziehen mufstest« (IV, 459; M. Bd. II, S. 198).

32. In grofser Klarheit wird sodann der Gang der sittlichen Bildung — wenn auch nur in Hauptzügen — in den »Ansichten und Erfahrungen« gezeichnet; sie wird hier zugleich noch genauer in den ganzen Organismus der Menschenbildung eingegliedert. Wie überall, wo Pestalozzi das Ganze des Erziehungszwecks ins Auge fafst, erkennt er als solchen die harmonische Entwicklung des Herzens, des Geistes und der Berufstüchtigkeit; der »gebildeten Tatkraft«. Die letzere aber wurzelt ganz in den beiden ersteren; welche hier, entschiedener als wohl sonst, von Anfang an in schlechthin untrennbarer Zusammengehörigkeit gedacht sind (S. IX, 243; M. 4. Brief, 5). Da nun die Bildung des Menschen zum Menschen ganz von den Gemeinschaftsbeziehungen des Menschen abhängt, da nur »Liebe und Tätigkeit für Liebe« eben diese Kräfte im werdenden Menschen wecken und entwickeln kann, so mufs von Vater- und Mutter-Sorgfalt (werde sie auch im Notfall von andern an der Eltern Statt geübt) alle Bildung des Kindes ausgehen; also bildet das häusliche Leben ihre natürliche erste Stätte. Von da aber mufs sie sich dann erweitern mit der Ausdehnung der Gemeinschaftsbeziehungen auf weitere und weitere Kreise (S. 250 ff., M. 6. Brief, 1 ff.) bis zu der »gröfseren Familie, deren Allvater Gott ist« (S. 252; M. 6, 6). Es mufs so das Kind »durch die Bildung seines häuslichen Kindersinns zum höhern Sinn der Kindschaft Gottes und zum Vater- und Muttersinn unter seinem Geschlecht« sich erheben, und nun »als Bruder seines ganzen Geschlechts . . . den Spielraum seiner neuen Verhältnisse zu immer gröfserer Belebung seiner Liebe und zu immer steigender Kraft« benutzen, »in dieser Liebe tätig zu sein und sich durch dieselbe immer mehr zu vervollkommnen« (S. 252 f.; M. 6, 7). Dieselbe Erweiterungstendenz aber wirkt fort, indem sie den Heranwachsenden nach und nach zur ganzen Natur, der belebten und selbst der unbelebten, in immer umfassendere Beziehung bringt und auch hier von der Stufe einer völligen Abhängigkeit zu immer entschiedenerer Selbständigkeit erhebt (wie im 7. Brief ausgezeichnet dargelegt wird). Gerade die wachsende Bekanntschaft auch mit den Weltübeln wird, wenn erst in engeren Kreisen der Keim tatkräftiger Liebe in ihm zu gesunder Entfaltung gelangt ist, diesen nur stärken und höher entwickeln; im entgegengesetzten Falle freilich eine harte Selbstsucht in ihm grofsziehen, in der er zuletzt auch Sonne, Mond und Sterne nur dann lieben würde, wenn er sie »in sein Gezelt einschliefsen und unter ihrem Glanze — aber er, er allein — Prachtnächte durchschlummern könnte« (S. 260; M. 7, 17). Das »ganze Heer von Krümmungen und Lastern« ist dann die Folge. Und freilich liegen

dazu so viele Reize im Menschen selbst und in seiner menschlichen wie natürlichen Umgebung, dafs schliefslich »der ganze Umfang aller Mittel, die für die Bildung des Kindes zur Liebe und Kraft in seinen Verbindungen mit den Menschen und mit allen Dingen dieser Welt liegen, nicht hinreichen können, seine Ausbildung für den vorgesetzten Zweck beruhigend sicherzustellen. Wer also das Ziel der Ausbildung des Kindes zur Liebe und Kraft gesichert wünscht, mufs in dieser Rücksicht dasselbe, ich möchte sagen, Vater und Mutter, sein ganzes Geschlecht und Himmel und Erde verlassen und in sich selbst zurückkehren machen, um die tiefere Begründung und vollendete Sicherstellung der Liebe und ihrer Kraft allein in sich selbst zu suchen und zu finden« (S. 260 f.; M. 8, 3). So sehen wir uns wieder »auf den Anfangspunkt zurückgeführt, von dem wir ausgingen: auf die Notwendigkeit, die Kunstmittel der Erhebung und Vollendung des Menschen aus dem Innersten seines Wesens selbst zu schöpfen und ihnen in ihm selbst ein sicheres Fundament zu verschaffen.« Dies sichere Fundament ist die Idee Gottes. Vater und Mutter selbst können, im Gefühl ihrer eignen Unzulänglichkeit, nicht anders, »sie können ihr Kind nicht lieben, ohne dasselbe zu dem Bilde der höchsten Liebe und der höchsten Kraft, die in der Menschennatur liegt, emporheben zu wollen. Die Stimmung, die in ihnen selbst liegt, zwingt sie notwendig, in sich selbst für ihr Kind ein Bild der Vollendung aller Liebe und aller Kraft zu erschaffen ... Das Gute, das in ihnen liegt, hebt sie in sich selbst über die Schranken alles menschlichen Guten empor; sie finden nur in Gott Befriedigung für alles Gute und für alle Kraft, die sie für ihr Kind suchen: sie glauben an Gott« (S. 261 f.; M. 8, 5). Und dieser so im Innersten der Menschennatur wurzelnde Glaube überträgt sich dann, je reiner und stärker er Liebe und Kraft in ihnen für ihr Kind entwickelt, um so sicherer auf das Kind selbst und legt so in ihm den sicheren Grund zu allem menschlich Guten. — Es ist die genaue Ausführung des Gedankenganges, der schon 25 Jahre früher in der »Abendstunde« klar zu erkennen war.

33. Auf diesen klaren und richtigen Grundlagen nun freilich etwas wie eine Methodik des Religionsunterrichts aufzubauen ist weder Pestalozzi noch seinen Mitarbeitern gelungen. Über Versuche in dieser Richtung liegt ein Bericht Hennings vor (N. I, 292). »Religion ist Lebenslehre und Leben selbst. Das Leben lernt man nur lebend wie die Kunst ... Vater Pestalozzi setzt daher so viel, auch von dieser Seite betrachtet, in die richtige und zarte Behandlung des Kindes von Jugend auf. Er wird daher oft ungerecht gegen das Wort, und hafst besonders alles Erklären. Dennoch handelt er selbst in seinen täglichen Morgen- und Abendandachten gegen diesen seinen ersten Grundsatz.« Niederer trug in seinem Religionsunterricht meist zusammenhängend vor; sich zu dem Standpunkt des einzelnen Kindes herabzulassen, sich in seiner Seele zurechtzufinden und Fragen und Antworten danach einzurichten, war nicht seine Art. Krüsi dagegen las in den unteren Klassen mit den Kleinen Gellerts Lieder und erzählte ihnen herzlich und einfach von den heiligen Männern des Alten und Neuen Bundes ... »Äufserliches, in einer bestimmten Gestalt auftretendes Methodisches des Religionsunterrichts« wufste daher Henning aus Iferten nicht zu entnehmen; Niederer wie Krüsi gestanden, dafs sie nicht imstande seien eine Methode des Religionsunterrichts vorzuzeigen. Aber das »unmittelbare, nicht durch den Begriff vermittelte, herrliche Leben, »das im Wesen und im Ewigen ruht und immer nur zum Wesen und zum Ewigen strebt«, das sei ihm in Pestalozzi erschienen wie in keinem Menschen.

Am meisten gebrach es Pestalozzi an Verständnis für den Geschichtsunterricht. Es ist belehrend aus dem Berichte Schachts (N. I, 291 f.) zu ersehen, wie jener glaubte durch Tabellen und Namenregister für dies Fach hinreichend zu sorgen, und wie der treffliche Schacht, der einen recht guten, aber gerade nicht Pestalozzischen Geschichtsunterricht im Institut gab, genötigt war, solcher Veräufserlichung zu wehren. Der grofse Mann war offenbar selbst ohne Ahnung davon, wie tiefe Grundlagen für einen wirklich belehrenden Geschichtsunterricht er durch seine Forschungen auf sozialphilosophischem, ethischem und religiösem Gebiet gegeben hatte; ebenso wie

er aus seiner genialen Erfassung des letzten Kernes der Sittlichkeit und Religion keine Frucht zu ziehen wufste für eine methodische Gestaltung der religiösen oder etwa einer von dieser unterschiedenen rein sittlichen Unterweisung. Auffälliger noch ist, dafs auch im Pestalozzischen Kreise keiner darauf gekommen zu sein scheint, auf eben dieser Basis eine Bearbeitung dieser Fächer im Geiste Pestalozzischer Methodik zu versuchen.

34. Dagegen wurden weitere beträchtliche Fortschritte erreicht in den Fächern, die einer mathematischen Behandlung fähig waren oder doch sich ihr nähern liefsen; im Zeichnen und im Gesang. In beiden überwog freilich der mathematische Geist derart, dafs das rein Künstlerische darüber nicht zur rechten Geltung kam. So reiche Anregungen für eine methodische Gestaltung des Zeichenunterrichts von Pestalozzis Schülern (Bufs, Joseph Schmid, Ramsauer u. a.) ausgegangen sind, doch blieben sie, entgegen der vom Meister selbst in der »Gertrud« (IX, 60; M. 3, 15 f.) ausgesprochenen Warnung, allzu einseitig an den geometrischen Linienkonstruktionen kleben. Sie fielen praktisch immer wieder in den Fehler, den sie theoretisch wohl zu vermeiden bemüht waren: dafs dem Lernenden die Gegenstände der Natur durchaus zwischen geometrischen Linien erscheinen mufsten. Allerdings ist die geometrische Linie der sichere Ausgangspunkt namentlich für das technische Zeichnen. Ja auch über die technische Absicht hinaus ist ja das echte Sehen oder vielmehr Blicken ein Konstruieren, und die Elemente dieser Konstruktionen sind die mathematischen Elemente: Linien, Winkel und Bogen. Es behält daher die Pestalozzische, später besonders durch Stuhlmann und Flinzer weitergebildete Methode des Zeichenunterrichts gewifs ihren begrenzten Wert. Aber, soll die Handarbeit selbst, soll das Sehen, das Blicken allgemein zur Kunst erhoben werden oder sich ihr auch nur nähern, so gilt es vom mathematischen Gängelband endlich loszukommen. Die Gegenstände wiederzugeben, wie sie in der Natur sind, das möchte durch das Mittel der Mathematik erreichbar sein; und soweit dies zur Technik auch des Künstlers gehört, gehört zu ihr auch das mathematische Konstruieren des Gegenstandes; aber das wäre zuletzt überhaupt nicht künstlerische, sondern vielmehr wissenschaftliche Aufgabe. Kunst beginnt erst, wo die Objekte als neue, eigene Geschöpfe aus ursprünglicher Phantasie hervorquellen. Es mag also das Erstere wohl ausreichen für jede blofs technische Absicht; auch noch für jene gebundene Kunst, die hier und da noch im Volke lebendig ist; die aber eigentlich noch nicht Kunst, obwohl ein gesunder Nährboden für sie ist. Dagegen ist das eigentlich Künstlerische nicht sowohl etwas mehr als etwas ganz anderes. Vielleicht mag das Technische die Voraussetzung dazu sein; gewifs mufs erst ein gewisser Grad der Sicherheit des Auges und der Hand in der schlichten Aufnahme und Wiedergabe des Vorhandenen erzielt sein, ehe die Phantasie dazu erstarken kann, lebensfähige Gestalten selber zu erschaffen. Ob dann für dies letztere eine »Methode« im gleichen Sinne möglich ist, wie für das erstere, mag wohl zweifelhaft erscheinen. Clausewitz z. B., dem der Mangel einer Phantasiebildung in Iferten auffiel, meinte, es gebe vielleicht für die schaffende Phantasie gar keine Methode, sie wachse am liebsten spontan, man müsse ihr nur Spielraum lassen; dagegen war Karl Ritter der Ansicht, dafs gerade die Phantasie als das »eigentlich Produzierende im Menschen« einer »recht eigentlich positiven Bildung« bedürfe, die »in das ganze Leben eingreife«. Ich habe (N. I, 298) vorgeschlagen als das Vermittelnde vom Mathematischen und Dynamischen zum Künstlerischen das Biologische heranzuziehen. Ich meine damit etwas Ähnliches wie die Lippssche »Einfühlung«, die mir freilich noch nicht das Künstlerische selbst, wohl aber der gesuchte methodische Weg dahin zu sein scheint. Es mufs die Naturgestalt mir lebendig werden, ich mufs sie leben, sie mufs in mein eigenes Lebensgefühl so eingehen, dafs nun ihre Wiedergabe mir nicht mehr blofs ein Ausdruck ihres Lebens (das ich blofs genau kennen und etwa in genauer Abbildung festhalten möchte), sondern ein Ausdruck meines eignen Lebens (im Anschauen dieses Objekts) wird. So würde die »Anschauung« recht nach Pestalozzis Begriff rein schöpferische, »hinschauende« Gestaltung sein. Aber so erschöpft sie sich nicht mehr im blofs Mathematischen

und Dynamischen, während sie zugleich doch den Zusammenhang mit diesem nicht verlieren würde.

Ganz Entsprechendes gilt von der nach Pestalozzischen Prinzipien durch Pfeiffer und Nägeli entwickelten Methodik des Gesangunterrichts (vergl. N. I, 299 ff.). Ja man mufs sagen, dafs sie in ihrem abstrakt synthetischen Aufbau, in der starren Nebeneinanderstellung von Rhythmik, Melodik und Dynamik (die Harmonik fiel ganz aus) und der Vernachlässigung des Liedersingens geradezu unpestalozzisch war. Es war wieder ein offenbares Mifsverständnis der Forderung, dafs die Kraftbildung dem Erwerb bestimmter Fertigkeiten vorgehen und die Hauptsache sein müsse. Gewifs soll die Kraft entwickelt werden, aber eben in der Ausübung, nicht getrennt von ihr. Es mufs auf die Elemente zurückgegangen, es mufs der Aufbau der Tonlinie aus ihren Elementen, den Tönen oder richtiger, den einfachen Grundbeziehungen unter den musikalischen Tönen (den Intervallen) zur Klarheit gebracht werden. Aber zuletzt mufs doch die Gestalt der Tonlinie, wie alle künstlerische Gestalt, in freier Phantasie erfafst werden, oder vielmehr aus ihr hervorfliefsen, und nur diese freie Phantasiekraft zu entfalten, kann die gleichsam mathemathische Konstruktion der Tongestalten vorbereitenden Dienst tun, wie im Zeichnen die geometrischen Liniennetze. Den ersten Schritt zu dieser Berichtigung getan zu haben dürfte das Verdienst Ludwig Natorps sein (s. d.), der gerade in seinen Abweichungen von Nägeli ein richtigeres Verständnis des Pestalozzischen Prinzips bewies. Immerhin blieb noch Jahrzehnte lang ein Mifsverhältnis zwischen den Elementarübungen und den eigentlichen Gesangsübungen; zwischen beiden den rechten Ausgleich zu finden ist bis heute die Aufgabe.

35. Waren in allen diesen Gebieten die Anregungen Pestalozzis und seiner Schule von höchst förderlicher Bedeutung, so ist geradezu ihre Schöpfung die methodische Körperbildung (vergl. oben § 30). So wie die Pestalozzische Gesangbildung ihre Aufgabe darin sah, nicht den Gesang als etwas für sich Stehendes, sondern in »reinem Akkord« mit allen übrigen Mitteln der Elementarbildung zu entwickeln, so strebt auch die Pestalozzische Elementargymnastik nicht auf Virtuosität in bestimmten einzelnen körperlichen Fertigkeiten, auch nicht, wie Jahn und seine Anhänger, auf den einzigen Zweck der Ausbildung zur Wehrtüchtigkeit, sondern auf eine solche Entfaltung der körperlichen Kräfte überhaupt, die mit der gleichzeitigen Entfaltung des Geistes und Willens in reinem Einklang stehe. Pestalozzi sucht eine Gymnastik, »durch welche die Körperbildung, geistig betrachtet, selbst ein Mittel der Geistesbildung, sittlich betrachtet, hinwiederum selbst ein Mittel der sittlichen Entwicklung, und ebenso ästhetisch ... ein Mittel der ästhetischen Entwicklung selbst wird« (X, 172). Er zeigt, wie in der frühesten, mütterlichen Erziehung diese innere Übereinstimmung und wechselseitige Unterstützung sich natürlich anbahnt; er sondert dann von dieser die eigentümliche Aufgabe der Schulerziehung, deren Unerläfslichkeit zur Entwicklung der Selbständigkeit des Wollens, der Erkenntnis und der Kraft des wachsenden Menschen in dem sich erweiternden Erfahrungskreis er hier besonders — wie überhaupt von dieser Zeit ab — klar ausspricht und begründet. Und er begreift als den natürlichen Ausgangspunkt der eben hier nötig werdenden »Erziehungsgymnastik« eine planmäfsig eingeleitete und geordnete, anatomisch und physiologisch wohlberechnete Gelenkübung, mit dem letzten Ziel, »der Vernunft und dem guten Willen des Zöglings eine der Natur und den Gesetzen des Körpers angemessene, aber nach diesen Gesetzen unbedingt freie und selbständige Herrschaft über denselben zu verschaffen«, die ihn fähig mache »jedem Gebot der Pflicht zu gehorchen« (173). Er trifft damit nicht nur, sondern übertrifft noch, was Fichte in der »Gertrud« vermifst hatte; es ist ganz die Platonische Auffassung der Gymnastik, die er damit in ihre vollen Rechte wiedereinsetzt. Er ist damit zwar zunächst nicht durchgedrungen; aber wenn besonders seit Spiefs die sogenannten »Freiübungen« als die elementare Grundlage der Leibesübungen anerkannt sind, so entspricht dies ganz dem, was Pestalozzi wollte.

36. Wir haben im vorigen, indem wir an die Schrift »Wie Gertrud« sogleich das

Wichtigste aus den mit dieser sachlich und zeitlich nah zusammengehörenden methodischen Schriften der folgenden Jahre angeschlossen, die Entwicklung der Pestalozzischen Ideen bis etwa zur »Lenzburger Rede« (1809) begleitet. Man darf vielleicht sagen, daſs damit die Periode der Entdeckungen für Pestalozzi abgeschlossen ist. Aber doch dürfte seine weitere Arbeit hier nicht etwa übergangen werden, denn sie ist gerade gerichtet auf Systematisierung; damit zugleich aber auf weitere Klärung der Grundideen und allseitige Ausführung ihrer Folgerungen.

Die »Lenzburger Rede« ist, wie bekannt, kein rein Pestalozzisches Werk. Doch wird, wer mit Pestalozzis und andererseits mit Niederers Denk- und Ausdrucksweise vertraut ist, den Umfang der Mitarbeit des letzteren im groſsen und ganzen unschwer bestimmen können. Leider erstreckt sich diese Mitarbeit am meisten gerade auf die Entwicklung der Grundsätze. So tief und bedeutend die Darlegung der »Idee« der Elementarbildung, ihres Zwecks und Umfangs (§ 8—26 nach Manns Abteilung, S. X, 189—205) an sich ist, sie trägt ganz unverkennbar das Gepräge der Niedererschen »Deduktionsansicht«; das Wenige, was sicher Pestalozzisch ist: die Auseinanderlegung der Elementarbildung in die sittliche, geistige und physische (Wollen, Kennen, Können, § 21; 202) und die Behauptung der vollkommenen innern Einheit und wechselseitigen Unterstützung dieser drei Grundbestandteile, ist aus den füheren Schriften bekannt. In der Spezialbehandlung der bekannten drei »Elementarmittel«, Zahl, Form und Sprache, findet sich dagegen schon manches, was, wenn auch etwa nicht bis zum Buchstaben von Pestalozzi herrührend, doch seinem Geiste durchaus entsprechend ist; so wird (§ 34, 209) die Sprache zutreffend als »allgemeine Darstellungskraft alles dessen« bezeichnet, »was durch den Umfang aller Fundamente und aller Quellen der menschlichen Erkenntnis in uns entfaltet worden ist«. Und sie sei »ebenfalls, wie Zahl und Form, selbständig und von den Gegenständen, an denen sich ihre Kraft übt, unabhängend, mit beiden gleichartig und gemeinsam wirkend, dabei aber in ihren Entfaltungsmitteln ihrer Natur nach an den Gang der ihr vorhergehenden Entfaltungsmittel der menschlichen Kräfte« (nämlich Zahl und Form) »gebunden«. Die folgende Beschreibung der frühsten Sprachentwicklung entspricht ganz der Darlegung in der Abhandlung über die Bildung des Gehörs, ist also gewiſs echt Pestalozzisch. Dagegen lassen die weiteren Betrachtungen über das Erwachen des Ichbewuſstseins (§ 35, 210) den Philosophen Niederer nur zu deutlich durchblicken, dem die polemische Abschweifung über die Miſsverständnisse, die sich an Pestalozzi-Krüsis »Buch der Mütter« geknüpft hatten — gipfelnd in einem Bekenntnis zum »genialen Schauen« eines Hamann, Herder und Novalis (§ 43, 216)! — jedenfalls ganz auf Rechnung zu schreiben ist.

37. Für die intellektuelle Elementarbildung ist also aus der Rede nur wenig Pestalozzisches zu entnehmen. Dagegen scheint die sodann folgende Ausführung über die Harmonie der intellektuellen mit der sittlichen Elementarbildung und der gröſsere Teil der Behandlung der letzteren von fremden Zutaten frei zu sein. Jene Harmonie ist bedingt durch die Zentralstellung der sittlichen Bildung, welche zur Folge hat, daſs »die intellektuelle Bildung an sich schon den Menschen sittlich in Anspruch nimmt« (§ 46, 216f.); ein Satz, in dem wir den echten Sinn des »erziehenden Unterrichts« erkennen. Weiter wird gezeigt, daſs die so gefaſste Idee der Elementarbildung mit der Grundidee des Christentums, als der reinsten Darstellung der Sittlichkeit, in Einklang stehe. Beide stimmen vor allem überein in der Allgemeinheit der Ansprüche der Menschennatur auf die Entfaltung ihrer sittlichen wie intellektuellen und Kunstkräfte, die sie behaupten. Beide gehen von dem Gedanken aus, »daſs alle Kinder der Menschen vor dem Angesichte des Vaters der Menschen gleich sind«, daſs der Unterschied des Besitzes nie einen Unterschied des Anspruchs auf Pflege der Gaben des Geistes und Herzens begründen könne; was in echt Pestalozzischer Weise (§§ 57, 58; 221 ff.) eindringlich ausgeführt wird. Vielmehr müsse man »in der ursprünglichen Volksweisheit wahre menschliche Weisheit, in der ursprünglichen Volkskraft wahre menschliche Kraft« erkennen. Die

Vergleichung der Idee der Elementarbildung mit der Grundidee des Christentums wird weiter durchgeführt im Sinne des »praktischen Urprinzips« des Christentums, welches auch die erstere verwirklichen möchte: »erst das Innere zu reinigen, damit das Äußere rein werde« (§ 64, 226). Darum können »keine äußeren Beweggründe, die nicht rein aus der Natur der menschlichen Kräfte hervorgehen, auf die wahrhaft elementarische Entfaltung dieser Kräfte einigen realen Einfluß haben«; keine Rücksicht auf die »äußeren, zufälligen Folgen«, auf Ehre und Schande, ja auch nicht das »idealische träumende Bewußtsein« seiner geistigen (wie dort seiner sittlichen) Kraft, sondern allein das reine Gefühl der »Augenblickshandlung« selbst, indem »das Kind ein ihm gegebenes geistiges Problem in sich selber aufgelöst hat und sich dieser Auflösung bewußt ist«, ist der »rein menschliche Reiz zum Fortschritt« und der »der Menschheit wahrhaft würdige Lohn dieses Fortschritts« (§ 64, 226 f.). Das Kind der Methode vergleicht sich mit keinem Menschen, sondern nur mit sich selbst, in intellektueller ebenso wie in sittlicher Hinsicht. »Wer das blitzende Auge des griechischen Jünglings, wenn er sein heiliges Wort Heureka, »Ich hab's gefunden«, aussprach, sich zu denken vermag, und wer das Auge meiner Zöglinge gesehen hat, wann sie im Augenblicke der Auflösung eines ihrer Probleme ihr unaussprechlich erhebendes »Ich hab's« aussprechen und sich froh fühlen wie Engel, ... ist ganz gewiß weit entfernt, zur Belebung der höchsten sittlichen und geistigen Anstrengung der schwachen, träumerischen Mittel der Ehre und Schande und der Nacheiferung zu bedürfen. Die Menschennatur ist Gottes, sie ist eine göttliche Natur ... das Menschliche in unserer Natur wird nur durch das Göttliche, das in ihr liegt, wahrhaft entfaltet« (§§ 65, 66; 227 f.).

Daran schließt sich eine hübsche Betrachtung über die so viel verbreitete Meinung, daß in den Schulstunden ein ganz anderer Geist walten müsse als in den Frei- und Spielstunden. »Sie sondern den Unterricht von der Erziehung, und fordern sogar für den Sprachunterricht einen andern Geist als für den Unterricht in der Mathematik, und für den in der Naturgeschichte einen andern als für den in der Gesanglehre. Aber der Geist der Erziehung muß in jedem Augenblick der nämliche sein, und da der Geist des Unterrichts in jedem Falle mit dem Geist der Erziehung ein und ebenderselbe sein soll, so muß auch der Geist des Unterrichts in jedem Fache des Unterrichts der nämliche sein. So in der Spiel- und dann wieder in der Schulstunde. Gibst du dem Kinde in der Schulstunde im ganzen Leben seines Seins und Wesens Nahrung, wie ... in der Spielstunde, ... so ist dein Kind in deiner Schulstunde belebt wie in deiner Spielstunde. Es braucht wahrlich in dieser keine andern Gesetze und keine andern Grundsätze als in jener«; ebenso wie es auch in der häuslichen Erziehung einer guten Mutter der Fall ist (§§ 67—70; 229 ff.). Es folgt eine herbe Klage über die bisherige Lage der Schulerziehung, die ein Verfahren nach solchen Grundsätzen freilich sehr erschwert. Dann lenkt die Betrachtung zur Bedeutung des Christentums für die Erziehung zurück. Die Ausführungen darüber wie die daran angeknüpften über den Religionsunterricht lassen aber wieder Niederers eigentümliche Ansicht mehr als die Pestalozzis erkennen. Beachtenswert dagegen ist die Verteidigung gegen Ernst Moritz Arndts Bedenken, daß die Elementarbildung »ihren Zögling zu früh aus dem heiligen Dunkel der Ahnung der Wahrheit und des frommen, vorgreifenden Glaubens herausreiße« (§ 92, 241). Das tut die Methode nicht. »Sie läßt ihren Zögling die Erquickung der Nacht genießen wie das Leben des Tages, aber sie läßt ihn auch das Leben des Tages nicht verschlafen ... Der Mann der Methode glaubt, die Menschenaugen seien für die Sonne geschaffen und das Menschenleben bedürfe des hellen Tages, und die Menschheit würde im ganzen bei der Lampenordnung, die in Krankenzimmern für Menschen, die an den Augen leiden, gut sein mag, nicht wohl fahren.« Den weiteren Vorwurf, daß die Methode »ihre Bildungsmittel nicht genug an die Wahrheit der Verhältnisse des persönlichen und häuslichen Lebens und des wirklichen Seins der Menschen anketten wolle«, darf Pestalozzi im Hinblick auf sein ganzes

Wirken bestimmt zurückweisen; hat er doch von Anfang bis zuletzt kaum einen Punkt seiner Erziehungslehre so stark betont wie das Fufsen auf der »Tatsache« des wirklichen Lebens des Kindes, vor allem des häuslichen Arbeitslebens. »Die Methode müfste sich selbst verlieren, sie müfste aus ihrem Wesen heraustreten, wenn sie jemals dahin kommen sollte, die reine Quelle ihres Seins zu verlassen und träumerisch . . . aufser dem Geleise dieses Lebens und seines bildenden Seins eine Befriedigung und ein Glück zu suchen, das sie in diesem Kreise sich so leicht und so sicher selbst gibt« (§ 99, 244). Die weitere Ausführung hierüber wie über die anderen Vorwürfe, denen die Elementarmethode begegnete, ist sicher echt Pestalozzisch.

38. Es wird dann endlich noch (M. §§ 121—158, S. X, 259—273) die Bedeutung der Methode für die Kunstbildung erwogen, die in Pestalozzis Vorstellung, wie wir wissen, aufs engste mit der Körperbildung, der Gymnastik zusammenhängt. Hier empfindet man freilich von neuem, dafs er auf diesem Gebiete nicht recht zu Hause ist. Seine Betrachtungen enthalten manches Wertvolle, aber sie berühren kaum das Eigentümliche der Kunstbildung, sondern fassen wesentlich nur die intellektuellen und sittlichen Voraussetzungen zu ihr ins Auge.

39. Dann wendet sich die Untersuchung der andern Hauptfrage zu: wie weit die Pestalozzische Anstalt geleistet hat, was sie versprach. Auch hier findet sich noch manches von grundsätzlicher Bedeutung; besonders wird die von Pestalozzi stets mit gröfstem Nachdruck behauptete enge Einheit der geistigen und sittlichen Bildung auch nach dieser praktischen Seite betont. Nichts hat seiner Absicht ferner gelegen als, die intellektuelle Bildung je von der sittlichen zu trennen, wenn auch in den Anfängen seiner Anstalt (wie er offen eingesteht) die intellektuelle, namentlich mathematische Bildung einseitig überwog. Dann aber führt die Betrachtung nochmals zurück zu der »Werkstätte der Natur: zum Kinde selbst . . . als zum Zentrum, von dem alle Grundsätze und Mittel der Elementarbildung als einzelne Strahlen ausgehen« (§ 245; S. 306). Man beobachte »die höchst einfachen Wirkungen der Natur selber in den instinktartigen Erscheinungen des Haschens des Kindes selbst nach Entfaltung, und in der Handlungsweise der Mutter gegen ihr Kind in diesem seinem Haschen nach Entfaltung . . . Fasse also dein Kind in der Einfachheit seines Lebens in der Natur selber ins Auge und beobachte es, wo sein eigener und seiner Mutter Instinkt noch durch keine Kunst, durch keine Not und keinen Zwang der Welt verirrt ist, wo es sich noch in dem Heiligtum seiner in Unschuld wirkenden Kraft rein und frei in der Wahrheit bewegt. Es selbst und seine Mutter sind ihm diese Wahrheit« (§ 247 f.; 307). Es ist das Grundthema, auf das Pestalozzi immer wieder zurückkommt; es wird hier nicht zum ersten Mal, aber ganz wieder mit einer Kraft und Wärme, als wäre es das ersten Mal, abgehandelt. Die kindliche Entwicklung wird verfolgt bis zu dem Punkte, wo die Natur selbst von der menschlichen Sorgfalt die Weiterführung dessen fordert, was sie bisher instinktartig gegründet (§ 263, 313).

40. Es kommt hier gelegentlich die Frage der körperlichen Züchtigung zur Sprache. Die (in der Cotta-Ausgabe übrigens von Pestalozzi gestrichene) Stelle (M. § 266 ff., S. 315 ff. unter dem Text), in der er die Körperstrafen gegen theoretische Einreden verteidigt, ist zu bekannt, als dafs es nötig wäre sie herzusetzen. Aber man darf nicht übersehen, dafs Pestalozzi hier ausdrücklich nur von der häuslichen Erziehung spricht. Ein Erzieher, der sich nicht völlig der Liebe eines Vaters oder einer Mutter gegen seinen Zögling rühmen kann, darf nicht züchtigen; das müfste selbst aus dieser Stelle geschlossen werden, ebenso wie aus der ähnlichen in dem Briefe über den Aufenthalt in Stanz (M. § 44 ff, S. VIII, 411 f.); ganz direkt ist es ausgesprochen in einem von Seyffarth (X, 177) mitgeteilten Schreiben Pestalozzis an den Vater eines seiner Zöglinge, wo es heifst: »Schläge sind im allgemeinen ein der Erziehung unwürdiges Mittel. . . . Ich bin mit Ernst wider das Schlagen des fremden Kindes vom fremden Erzieher, nicht so wider die ähnliche Bestrafung von Seiten des Vaters und der Mutter. Es gibt Fälle, wo körperliche Strafen allerdings das beste sind; aber sie

müssen mit der höchsten Sicherheit vom Vater- und Mutterherzen ausgehen, und der Erzieher, der sich zum wirklichen Vater- und Muttersinn emporhebt, sollte allerdings das Recht haben, in gewissen wichtigen und diese Maſsregeln fordernden Fällen hierin das Nämliche zu tun.« Da aber diese Bedingung allgemein, besonders bei jüngeren Lehrern, schwerlich erfüllt sein kann, hat Pestalozzi das Schlagen der Kinder in seiner Anstalt allgemein untersagt. Für die seltnen Fälle, »wo solche Strafen entschieden gut sind und ich das Vertrauen der Eltern unbedingt genieſse«, hat er solche sich selber vorbehalten; »es vergehen aber halbe und ganze Jahre, da der Fall nie eintritt«.

41. Weiter legt er seine Ansicht von der religiösen Erziehung dar. Es ist Unnatur, den Kindern nichts von Gott reden zu wollen, bis sie zu begreifen vermögen, daſs ein Gott ist und was er ist. »Die Elemente der Sittlichkeit gehen nicht von Begriffen, sie gehen vom Glauben aus, und der Glaube hinwieder von Tatsachen, wie der Begriff ebenfalls von Tatsachen ausgeht.« Doch soll dem Kinde auf dieser Stufe Gott nur als der Vater der Liebe, es darf ihm durchaus kein »schreckendes Bild« von Gott und Ewigkeit vorgeführt werden, welches »störend auf das Gleichgewicht seiner Kräfte und auf den Frohsinn und die Unbefangenheit einwirken« würde, die ihm zur ruhigen und naturgemäſsen Entfaltung seiner selbst in allen seinen Kräften unumgänglich notwendig ist. Das Kind ruhe in diesem Alter »glaubend und liebend in den Armen seines Vaters im Himmel, wie es in den Armen seines Vaters auf Erden glaubend und liebend ruhet... Das liebende, glaubende Leben vor dem Angesicht Gottes« wird ihm jetzt »das, was ihm das liebende, glaubende Leben vor dem Angesicht der Mutter war. Es ist ihm nur Fortsetzung, Wachstum und Veredlung des Lebens, daſs es schon lebte ... Aus dem Leben des Kindes im Glauben entkeimet dann in ihm das Leben in der Wahrheit. Der Glaube ist Selbstvertrauen; Selbstvertrauen ist Vertrauen zur Wahrheit, die in mir selbst liegt«; es führt mich zum Vertrauen auch zu derjenigen, die auſser mir liegt, und zum Bauen dieser auf jene, zum weiteren Suchen von beiden, zum Durst nach beiden, und dieser endlich zum Leben in beiden ... und so weiterhin zur Liebe und Tätigkeit für Liebe. (§§ 269—276; S. 316—319, unter dem Text).

Solchen Geist der häuslichen Führung soll dann auch die Schule sich zu eigen machen; so wird sie wie jene »naturgemäſs« erziehen. Daſs seit der Burgdorfer Zeit die Notwendigkeit der Schulbildung und neben ihrer Annäherung an die häusliche doch auch ihre Eigenart dieser gegenüber von Pestalozzi stets betont worden ist, wurde schon bemerkt.

42. Als die Lenzburger Rede gedruckt erschien, war Pestalozzi schon dabei, eine zweite, »richtigere« Darstellung seiner Ideen auszuarbeiten: es ist die Schrift von der »Naturgemäſsheit der Erziehung«, die in den Briefen der folgenden Jahre mehrmals als so gut wie fertig erwähnt wird, aber unter diesem Titel nie erschienen ist. Wahrscheinlich liegt sie, doch nicht in ihrer ursprünglichen Gestalt, vor im ersten, theoretischen Teil des »Schwanengesangs«. Diesem gingen aber noch mehrere Darstellungen voran, die mehr oder minder dasselbe Ziel verfolgen.

Zunächst bringt die meist nicht ihrer Bedeutung entsprechend beachtete Schrift von 1815: »An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes« einen Punkt wieder zur Sprache, der sonst in den Schriften seit 1799 mehr in den Hintergrund tritt: die Frage vom Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft in Hinsicht der menschlichen Bildung. Die Schrift gehört sachlich aufs engste mit den »Nachforschungen« zusammen; sie beweist, daſs Pestalozzi die Anschauungen dieser tiefen Schrift niemals aufgegeben hat.

Wenn man liest (S. XI, 11): »Die Bildung zur Menschlichkeit, die Menschenbildung und alle ihre Mittel sind in ihrem Ursprung und in ihrem Wesen ewig die Sache des Individuums ... sie sind ewig nie die Sache der Menschenhaufen; ... sie sind ewig nie die Sache der Zivilisation«; wenn durchweg die »kollektive Existenz« des Menschen der individuellen als ihr gradezu feindlich gegenübergestellt (so 78: »in ewigem Widerspruch«), wenn ausgesprochen wird, daſs »durch keine Art

von bürgerlicher Verfassung, durch keine Art von Konstituierung ihrer selbst als Masse, durch keine Art ihrer kollektiven Existenz als solcher« die Menschennatur sich veredle (79); daſs auch »die gesellschaftliche Gerechtigkeit als solche« (das positive Recht) vom Bürger keine Tugend, keine Veredlung des Herzens fordere, sondern »sich gänzlich nur um unsere sinnliche Existenz herumtreibe« (80), ja daſs ihr Zweck durchaus nicht Veredlung, Vervollkommnung des Menschengeschlechts sei, sondern nur »Sicherstellung der Möglichkeit der Ruh, der Befriedigung und der Äufnung (Förderung) der Vorteile des Beieinanderlebens groſser oder kleiner Menschenhaufen« (80 f.), so könnte man glauben es mit einer sogar schroff individualistischen Ansicht zu tun zu haben. Aber es heiſst nach der letzten Stelle unmittelbar weiter: »Eben darum, weil der gesellschaftliche Zustand an sich kein die Menschennatur in allen ihren Ansprüchen befriedigender und ihn über die Ansprüche seiner sinnlichen, tierischen Natur erhebender Zustand ist, und der sinnliche Mensch im Gegenteil in diesem Zustand bleibt, was er vorher war, . . . eben darum hat der Mensch im gesellschaftlichen Zustand ein Recht notwendig«; ja die gegenteilige Behauptung sei »eine Lästerung ebensowohl gegen das Wesen des gesellschaftlichen Menschenvereins, als gegen die Idee der Souveränität«; denn der Zweck der gesellschaftlichen Vereinigung sei offenbar Verbesserung und nicht Verschlimmerung des Naturzustandes, die unser Geschlecht durch die Kultur des Erdbodens und diejenige seiner selbst zu erzielen sucht: diese Kultur aber sei nur durch die höhere — nämlich sittliche — Begründung des menschlichen Rechts und nicht durch seine . . . Zernichtung erreichbar« (81). »Das Menschengeschlecht kann ohne ordnende Kraft nicht gesellschaftlich vereinigt bleiben. Die Kraft der Kultur vereinigt die Menschen als Individuen in Selbständigkeit und Freiheit durch Recht und Kunst; die Kraft der kulturlosen Zivilisation vereinigt sie ohne Rücksicht auf Selbständigkeit, Freiheit, Recht und Kunst als Masse durch Gewalt« (71). In einem Zusatz der Cotta-Ausgabe aber (71, Anm.) heiſst es geradezu: »Die innere Staatskraft . . . ist die individuelle, sittliche, geistige, häusliche und öffentliche Kraft der Bürger selber«, ein Satz, in welchem der scheinbar feindliche Gegensatz von Individualität und Gemeinschaft zu reinem Ausgleich gelangt ist.

In solchem Sinne stellt Pestalozzi durchweg »Kultur« gegen kulturlose »Zivilisation«, und den echten Staat der Kultur, der auf Volksrecht, auf Menschenrecht fuſst, gegen den unechten der bloſsen Zivilisation. Diese Kultur muſs allerdings vom Individuum ausgehen, aber sich von ihm aus bis zum Staat, zum vermenschlichten Staat erheben. Denn der Grund der Menschenbildung ist zwar nirgendwo anders zu suchen als »in mir selbst, als im Menschen selber« (15); aber dann heiſst es sogleich weiter: im Tun der Mutter — in den Bedürfnissen des Kindes: also doch in der Gemeinschaft, nämlich der echten, innerlich begründeten Gemeinschaft und nicht bloſs äuſseren Gesellung, die auch den bürgerlichen Verein erst wahrhaft gründet. »Individuelle Kultur ist . . . das Fundament der Segenskräfte der kollektiven Menschenkultur.« (90, Anm.) »Laſst uns Menschen werden, damit wir wieder Bürger, damit wir wieder Staaten werden können!« (20.) — Ich habe irgendwo (Abh. I, 283) das, was jenes Zeitalter auf dem Gebiete des Rechts und des Staats anstrebte, kurz damit ausgedrückt: man wollte Vermenschlichung des Staats, statt Verstaatlichung des Menschen. Wir sehen, wie dies auf Pestalozzi buchstäblich zutrifft. Aus dieser Idee beurteilt er in tiefer und wahrhaft groſser Weise die gewaltigen Ereignisse seines Zeitalters: die französische Revolution und das Auftreten Napoleons. Seine lapidaren Sätze über den letztern (S. 95 ff.; s. m. Biogr. 374 f.) sollten längst in den Besitz der allgemeinen Bildung übergegangen sein.

43. Nur kurz zu berühren ist hier die Geburtstagsrede von 1818, in der Morf jedenfalls irrig die Schrift von der »Naturgemäſsheit der Erziehung« zu finden glaubte. Sie bringt über die Grundsätze der Erziehung wesentlich Neues nicht, wenn sie auch manche der sonst bekannten Pestalozzischen Ideen in neuer Fassung und mit ungeschwächtem Feuer zum Ausdruck bringt, vor allem die reine Spontaneität der menschlichen Bildung wieder

in lebendigen, packenden Gleichnissen wie in direkter Formulierung bekennt (S. X, 530 ff., 534 f., 539). Die Hauptabsicht der Schrift aber ist keine theoretische; sie lenkt vielmehr zurück zu dem »Jugendtraum« einer Armenanstalt, die er vom Ertrag der Subskription auf seine Gesammelten Schriften auf Neuhof zu errichten dachte.

44. Dann hat Pestalozzi die Neubearbeitung von »Lienhard und Gertrud« für die gesammelten Schriften (Bd. 1—4, 1818—1820) dazu benutzt, seine Erziehungsgrundsätze zwar in freier Form, aber im ganzen doch in ziemlicher Geschlossenheit und Reife nochmals zu entwickeln. Diese neue Darstellung darf durchaus nicht übergangen werden.

Zunächst gestaltet sich die neue Darstellung der Wohnstubenerziehung der Gertrud zu einem überaus warmen Ausdruck der durch sein ganzes langes Leben von Pestalozzi unerschütterlich festgehaltenen Überzeugung von der mütterlichen Erziehung als dem Urbild und Fundament einer »naturgemäfsen« Erziehung überhaupt. »Das Leben selber in seinem ganzen Umfang, wie es auf ihre Kinder wirkte, wie es sie ergriff, wie sie sich darein fügten und es benutzten, das war eigentlich das, wovon ihre Lehre ausging... Sie führte die Sprache der Besorgung, der besorgenden Mutter... jedes Wort, das sie mit ihrem Kind redete, war im innigsten Zusammenhang mit der Wahrheit seines Lebens und seiner Umgebungen und in dieser Rücksicht selber Geist und Leben. Der wörtliche Unterricht verschwand gleichsam in dem Geist und Leben ihres wirklichen Tuns, aus dem der Unterricht immer hervorging und zu dem er immer hinführte... Das Leben ihrer weisen und frommen Mutter ging in der ganzen Fülle seiner Wahrheit und seiner innern Höhe in sie hinüber. Sie gab ihnen alles, was sie wufste, hatte und konnte. Es war in ihrer Armut äufserst wenig, aber auch das Kleinste, das Geringste, das sie ihnen gab, war durch die Art, die Kraft und die Liebe, mit der sie es ihnen gab, bildend und grofs...« (XI, 343 ff.) Durch solche Einheit der Lehre mit dem ganzen Leben in der häuslichen Gemeinschaft aber wird eben das erreicht, was die ganze Erziehung zum Ziele hat: die harmonisch ineinandergreifende Entwicklung aller seelischen Grundkräfte, durch die alles Äufsere, Mechanische der Erziehung sich dem einzigen letzten Zwecke der Bildung zur Menschlichkeit unterordnet. Selbst »was auch im Unterricht der Gertrud abrichtend war« — es handelt sich um Baumwollspinnerei —, »war in dem Benehmen der Kleinen wie in demjenigen der Mutter durch Liebe und Glauben geheiligt und veränderte dadurch gleichsam seine Natur; der Eindruck der harten ... Abrichtungskünste war menschlich gemildert und ... dem Höhern des Bildenden und Erhebenden in der Erziehung untergeordnet und durch diese Unterordnung unschädlich gemacht« (347). »Auch das ist eine Eigenheit der Führung dieser Stube, dafs die Mutter und die Kinder mitten in der festesten Ordnung ihres Pflichtlebens offene Sinne für alles Schöne und Gute, das in ihren Umgebungen stattfindet, haben und mitten in ihrer ununterbrochenen Tätigkeit herrliche und freie Teilnahme daran zeigen. Sie spinnen so eifrig, als kaum eine Taglöhnerin spinnt, aber ihre Seelen taglöhnen nicht. Sie bewegen sich während der ununterbrochenen Gleichheit ihrer leiblichen Bewegung so leicht und so frei wie der Fisch im Wasser und so froh wie die Lerche, die in den Lüften ihren Triller spielt« (355). Man wird wohl beachten, wie hier einmal neben der intellektuellen und sittlichen auch die ästhetische Seite der Erziehung zu ihrem Recht kommt.

45. Dem Muster solcher Wohnstubenerziehung also mufs auch die Schulerziehung folgen; wobei übrigens der Unterschied wohl beachtet wird: dafs die »tatsächlichen« Voraussetzungen für die sittliche Erziehung, die durch die normale Beziehung zwischen Mutter und Kind ohne weiteres gegeben sind, in der Schule nicht ebenso von selbst erfüllt sind. Da kommt es desto mehr darauf an, dafs »die Kinder von den Gegenständen, die sie der Schulmeister lehrt, tief im Innersten ergriffen und zur Überzeugung gebracht werden, dafs die Grundlage alles dessen, was er sie lehrt, eigentlich in ihnen selbst liege und von ihm nur aus ihnen selbst hervorgelockt und entfaltet werde« (362); so wie es vorher von den Kindern der Gertrud hiefs (345): »Sie ergriffen alles, was sie ihnen zeigte, wie wenn sie nichts lernten, wie wenn es schon vorher in ihnen

gelegen wäre. Es war aber auch so: ihr Lehren legte eigentlich nichts in sie hinein, es entfaltete nur die Kräfte, die in ihnen selbst lagen und durch welche sie das, was sie äufserlich erkannten, in sich selbst aufnahmen und als einen reinen Erwerb ihrer selbst und ihrer eigenen Kraft, und nicht als etwas fremdartig in sie Hineingelegtes, in sich selbst liegend erkannten.« Man fühlt, wie Pestalozzi sich gar nicht genug tun kann, die reine Spontaneität der Bildung hervorzuheben.

So versteht es sich, dafs »jeder Unterrichtsgegenstand psychologisch tief erkannt und bearbeitet werden müsse«, damit er auf die geschilderte Art die Kinder »ergreife und fessele«. »Psychologisch« erkannt, das heifst, wie wir wissen: als in der eignen Psyche des Lernenden wurzelnd oder aus ihr hervorwachsend. Denn das Kind mufs durch den Unterricht »zum Enthusiasmus im Gefühl seiner selbst und seiner Kraft gebracht«, es mufs »zur höchsten Festigkeit des Willens erhoben werden, das in seiner Lage und in seinen Umständen zu werden, was es in denselben vermöge seiner Kräfte und seiner Anlagen werden kann«. Es mufs den Unterricht verstehen als das Mittel seiner Erhebung zur Selbständigkeit und zwar allseitigen Selbständigkeit (362); denn die Autonomie der Bildung erstreckt sich auf alle, je nach eigenen Gesetzen, doch harmonisch miteinander sich entfaltenden menschlichen Grundkräfte. Das war als Grundsatz schon sonst ausgesprochen, aber es wird hier besonders nachdrücklich und klar entwickelt. Jede der drei Grundkräfte der menschlichen Psyche: die sittliche, geistige und physische, »entfaltet sich nach eigenen, ihr selbständig einwohnenden Gesetzen, vermöge einer, jeder denselben ebenso selbständig einwohnenden lebendigen Strebkraft nach ihrer Entfaltung«. Es ist »mein eigener Wille, meine in mir selbst wohnende Strebkraft, von welchen das Erwachen meines Herzens zum Fühlen, meines Geists zum Denken, meiner Augen zum Sehen, meiner Ohren zum Hören, meiner Füfse zum Gehen und meiner Hände zum Greifen ausgeht, und dieses Erwachen meiner Strebkraft zur Entfaltung meiner sittlichen, geistigen und physischen Grundkräfte ... ist in seinem Wesen selbständig und nach den eigentümlichen Gesetzen ... dieser Kräfte selbsttätig. Aber diese ewigen, selbständigen Gesetze der Entfaltung jeder einzelnen dieser Urkräfte ... vereinigen sich durch ein hohes, heiliges inneres Band zum Zusammentreffen zu einem gemeinsamen Ziel und wirken vermöge ihrer Natur in keiner einzelnen ihrer Abteilungen hemmend und störend gegen den selbständigen Entfaltungsgang der anderen Grundkräfte ... Diese innere Einheit der Grundkräfte unserer Natur steht deswegen auch durch ihr Wesen in selbständiger Erhabenheit ob aller menschlichen Kunst.« »Die Möglichkeit dieser Übereinstimmung aber ergibt sich nur durch die Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Anlagen und Kräfte unter die höheren Ansprüche unserer sittlichen und durch die Sittlichkeit göttlichen Natur« (574 f.). Dann nochmals zusammenfassend: »Das zu erzielende Resultat unsrer Herzensbildung ist Veredlung und Befriedigung unsrer Natur durch Glauben und Liebe. Das zu erzielende Resultat der Bildung unsres Geists ist Veredlung und Befriedigung unsrer Natur durch Wahrheit und Recht. Das zu erzielende Resultat unsrer physischen Anlagen und Kräfte ist Veredlung und Befriedigung unsrer Natur durch Arbeit und Kunst. Das zu erzielende Resultat der Gemeinbildung aller unsrer Kräfte ist Veredlung und Befriedigung unsrer Natur durch die Harmonie in der Ausbildung der Gesamtkräfte unsrer Natur im Glauben, in der Liebe, in Wahrheit und Recht, in Arbeit und Kunst«, oder es ist »die Menschlichkeit selber, d. i. die Erhebung unsrer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unsres tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag« (575 f.).

46. Deshalb nun legt er auf die rechte »Grundbildung« (395) das höchste Gewicht. Es ist vergeblich, blofs einzelne Unterrichts- und Bildungsgegenstände befördern zu wollen, ohne das Ganze der Erziehungsgegenstände gemeinsam mit einem Blick ins Auge zu fassen. Aber man geht meist zu Werke ohne einen Begriff von der »Menschenbildung im reinen Sinn des Worts, ohne Umsicht über das ganze Wesen

der Erziehung und Aufmerksamkeit über ihre ersten Fundamente, auf den Zusammenhang aller Bildungsmittel und Bildungsanstalten unter sich, auf die innere Übereinstimmung mit dem Naturgange, nach welchem alle Kräfte unseres Geschlechts nach ewigen Gesetzen entfaltet werden, sowie mit der Wahrheit der Lage und der Umstände eines jeden Individuums, dessen Kräfte durch die Erziehung entfaltet werden sollen« (395).

Hierbei handelt es sich denn vorzugsweise um das, was seit 1799 sein besonderes Studium gewesen war: um die rechten Anfangspunkte und die »psychologisch gereihte und bis zur Lückenlosigkeit ausgearbeitete Stufenfolge der Unterrichts- und Bildungsmittel jedes Fachs« (592). Dies wird besonders in Hinsicht der Zahl- und Formenlehre durchgeführt (612 ff.). Sein Schulmeister suchte »bei den ersten Übungen des Rechnens das Anschauungsvermögen der Kinder durch sinnliche Darlegung ihrer Verhältnisse zu beleben und zu stärken und dadurch ihre sinnlich also vielseitig begründete Anschauung der als Zahlverhältnis vor ihnen stehenden Gegenstände zum innern, geistigen Bewufstsein dieser Verhältnisse zu erheben. Er ordnete diesfalls die Reihenfolgen der Zahlen für diese Kinder auf eine Weise, dafs das gesuchte Resultat der Bildung des geistigen Anschauungsvermögens und der daraus entspringenden Schlufskraft, welche zur weiteren Behandlung der die Denkkraft bildenden Zahlübungen notwendig sind, mit Sicherheit erzielt werde.« So bildete sich in ihnen »eine Genauheit und Bestimmtheit im Anschauen und Beurteilen aller Gegenstände, dafs ihre sich solid begründende und wachsende Denkkraft ... immer mehr auffiel«. Dann aber und namentlich begriff er (613), dafs »der Unterricht in der Geometrie, eben wie der in der Arithmetik, zuerst durch Anschauungsübungen aller Verhältnisse des Raums, der Ausdehnung und der Form psychologisch müsse begründet werden, um die geistige, eigentliche, die Formverhältnisse innerlich fassende und schaffende reine Kraft zu begründen und zu entfalten.« Und er fand, indem er hiernach verfuhr, dafs »die eigentliche reine Urkraft der Geometrie« im Kinde von Haus aus vorhanden, aber freilich »in dem Alter, in dem man diese Wissenschaft gewöhnlich erst anfängt zu erlernen, in ihren ersten Anfangsbedürfnissen schon soviel als geschwächt und gelähmt dastehe«. Er machte die Erfahrung, »wie seine Kinder durch ihre Übungen in Raum- und Formverhältnissen diese Verhältnisse durch ihr innerlich gebildetes Erfindungsvermögen gleichsam durch sich selbst finden, in sich selbst entfalten ...« (614); wo der Ausdruck »Erfindungsvermögen« das vorige »innerlich Fassen und Schaffen« vortrefflich erläutert. Es ist bemerkenswert, dafs Pestalozzi auch hier ganz auf dem Boden der »reinen« Anschauung, der reinen Spontaneität der Erkenntnis überhaupt steht; denn diese Äufserungen gehören eben der Zeit an, wo Pestalozzi, nach einer viel verbreiteten Meinung, die philosophischen Anwandlungen, die nur Niederers Einflufs verschuldet hatte, glücklich wieder überwunden haben sollte.

47. Sonst ist in dieser Darstellung der bildende Wert der physischen Arbeit besonders schön und treffend hervorgehoben. In ihr vereinigt sich am vollständigsten die intellektuelle mit der sittlichen Kraft. Sein Schulmeister legt zunächst »das gröfste Gewicht der Verstandesbildung auf die Arbeit«; denn er ist überzeugt, »dafs die Arbeitsamkeit vorzüglich geeignet ist, das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte, woraus alle richtigen Urteile und mit ihnen alle Resultate des reinen menschlichen Denkens wesentlich ... hervorgehen, zu erhalten und zu stärken. Aufser dem innern, gemeinbildenden und sich gegenseitig unterstützenden Zusammenhang der sittlichen, geistigen und physischen Anstrengung liegt in der Natur der Arbeitsamkeit nicht nur eine zwingende Hinlenkuug unserer Geisteskräfte zu einer ununterbrochenen Aufmerksamkeit, Sorgfalt und Bedächtlichkeit, diesen wesentlichen Bildungsfundamenten alles Denkens«; es »liegt auch in der Natur aller Arbeitsamkeit und in dem Stoff der zu bearbeitenden Gegenstände gleichsam ein Notzwang zum Glauben an die Wahrheit ihrer Ansprüche, zur Unterwerfung unter alle Gesetze, die unabänderlich in ihrer Natur liegen und jeden Widerspruch gegen die Wahrheit auf der Stelle strafen, indem sie in der Ansicht dessen, was wahr oder

falsch, sich nicht mit Träumen irreführen und nicht mit Worten darüber mit sich markten lassen, sondern jeden Versuch der Selbstsucht zur Selbsttäuschung auf eine Weise beschämen, wie der feinste Dialektiker« es nicht könnte (562). Weitere Vorteile sind: die Besiegung der Ungeduld im Voreilen unserer Urteile, der Einmischung der sinnlichen Lust und Unlust, die uns so oft dahin reifsen mit beiden Händen nach den Lügen zu greifen . . . So ist »die physische Anstrengung des Menschen ein wesentliches Fundament seiner Verstandesbildung und seiner Wahrheitsfähigkeit« (563); also auch der sittlichen Bildung.

48. Wir kommen zur letzten Gesamtdarstellung der Theorie der Erziehung, die wir von Pestalozzi besitzen, dem ersten Teil des Schwanengesangs. Israels Vermutung, dafs hier der alte Entwurf über die »Naturgemäfsheit der Erziehung« uns vorliege, scheint auf den ersten Anblick sehr annehmbar, da nicht nur der Eingang, sondern der ganze wesentliche Inhalt dieser Darstellung unter jenen Titel passen würde. Merkwürdig zwar ist, dafs die Schrift nahezu denselben Gedankengang zweimal in übrigens ziemlich verschiedener Ausführung bringt (erst bis S. XII, 369, dann nochmals, von demselben Ausgangspunkt, der Frage: »Was ist der Mensch«, S. 293 u. 370 beginnend; M. § 1 ff. u. § 107 ff.). Es würde sich also erst fragen, ob zu beiden Darstellungen, oder zu welcher von beiden der alte Entwurf benutzt worden ist. Jedenfalls aber müfste angenommen werden, dafs dieser nicht etwa unverändert geblieben ist; denn es finden sich in beiden Ausführungen Gedankengänge, die in die ältere Zeit Pestalozzis (ca. 1811) nicht, sondern nur in die allerletzte Periode passen. Zwar wird ganz wie sonst der Grundsatz der harmonischen Entfaltung der menschlichen Grundkräfte an die Spitze gestellt (293 ff., 370 ff.; § 1 ff., § 107 ff.), sodann als Grundmittel der Entfaltung einer jeden dieser Grundkräfte, nämlich der bekannten drei: der sittlichen, geistigen und Kunstkraft, oder »Herz, Geist und Hand«, ihr tatsächlicher Gebrauch aufgestellt (S. 296 f. und 375, M. § 7 f. u. § 112 mit geringem Unterschied). Aber in der Spezialbehandlung der geistigen Entwicklung tritt eine gegen alle früheren Schriften merklich veränderte Auffassung des Verhältnisses ihrer Grundfaktoren zutage. Nämlich es werden als drei aufeinander folgende Stufen der Geistesbildung aufgestellt: 1. die Anschauungserkenntnis; 2. die Sprachlehre; und erst 3. die Zahl- und Formlehre als Mittel der Entwicklung der freien Denkkraft (bes. S. 323, M. § 51 f.). In dieser Anordnung verschwindet ganz, dafs doch Zahl und Form eben die Grundmittel der Entfaltung der Anschauungskraft (und erst indirekt durch diese und in ihr der Denkkraft) sein sollten. Es wird nicht etwa, was verständlich wäre, blofs eine »sinnliche« Anschauung, die von Zahl und Form noch nichts weifs, (sie aber darum doch immanent enthalten könnte), gesondert von der reinen, mathematischen Anschauung (deren bestimmtes Bewufstsein gewifs später ist); sondern die reine Anschauung verschwindet eigentlich ganz, da ja Zahl und Form jetzt vielmehr Mittel der Entfaltung der Denkkraft im Unterschied von der Anschauungskraft sein sollen. Man wird nicht fehlgehen, wenn man hierin den Einflufs der verflachenden, unphilosophischen Denkweise Joseph Schmids sieht. Dieser Einflufs verrät sich sehr deutlich in dem schroffen Verwerfungsurteil über den Standpunkt der »Gertrud«: »Wir hatten sehr unrecht, sie (die Zahl) aus dem Viereck unsrer Anschauungstabellen und aus dem Mechanismus (!) ihrer geistig unbelebten Einübungsmittel (!) wie einen Deus ex machina hervorzaubern zu wollen« (S. 342, M. § 70; vergl. S. 338; M. § 67: »der unverdiente Ruf unsrer Anschauungstabellen«). Gewifs war die Darstellung in der »Gertrud« in manchem Betracht verbesserlich. Aber sicher nicht darin lag ihr Fehler, dafs die Elemente des Mathematischen in der Anschauung, die Elemente der Anschauung im Mathematischen, und zwar in einer gemeinsamen Anschauungsgrundlage der Form und Zahl gefunden wurden. Damit wurden nicht die reinen Denkmittel auf eine niedere, sinnliche Stufe herabgezogen, sondern vielmehr (wie auch ausdrücklich gesagt wurde) die Anschauung selbst über die Stufe der blofsen Sinnlichkeit emporgehoben, gereinigt und auf ihren Gesetzesgrund zurückgeführt. Das geht jetzt wieder verloren, indem die Zahl und Form als Mittel der Entfaltung einer erst

hinterherkommenden Denkkraft von der Anschauung geschieden, damit aber diese ganz wieder auf die Stufe der bloſsen Sinnlichkeit herabgedrückt wird, übrigens in dieser Herabdrückung dennoch Grundlage aller Erkenntnis bleiben soll. Die Sinnlichkeit also — so scheint es jetzt — gibt die Anschauungsgegenstände; die Sprache gibt sodann den Ausdruck für diese übrigens schon fertigen Anschauungserkenntnisse; und Zahl und Form treten nach dem allen erst hinzu, als Mittel, um die so für unsere Erkenntnis eigentlich fertigen Anschauungsgegenstände dann auch »selbständig in sich zusammenstellen«, voneinander trennen und unter sich vergleichen, d. h. über sie denken (nicht sie erdenken), sie hinterher logisch bearbeiten zu lehren (S. 342 f., 340, auch 303, 375; M. § 70, 69, resp. §§ 25, 112).

49. Diese tief einschneidende Änderung seiner ursprünglichen Grundsätze gehört ohne allen Zweifel nur der letzten Lebenszeit Pestalozzis an. Denn noch die letzte Bearbeitung von »Lienhard und Gertrud« (1820) weiſs von dem allen nichts; sie bringt vielmehr, wie wir sahen, nochmals die alte, wesentlich Kantische Auffassung der »reinen« Anschauung als »geistige, die Formverhältnisse innerlich fassende und schaffende reine Kraft« zu ganz unzweideutigem Ausdruck (XI, 612 f.; s. o. § 46). Dagegen setzt sich der Fehler fort in der im gleichen Jahr wie der »Schwanengesang« (1826) erschienenen »Langenthaler Rede« (XI, 518 ff.). Hier ist die Disposition genau die nämliche wie im »Schwanengesang«: die »Anschauungskraft« wird schlechtweg den fünf Sinnen gleichgesetzt; ihre Entwicklung geschieht durch Hinlenkung des Kindes auf die Gegenstände, die ihm von der Stunde seiner Geburt an vor seinen Sinnen erscheinen; daran schlieſsen sich erst »Vergleichungen, durch deren geistiges Ins-Auge-fassen der Übergang der Anschauungskraft zur Denk- und Urteilskraft begründet wird«. Diese Übungen gehen zwar, gleich denen der Sprachkraft, aus den Übungen der Anschauungskraft hervor und bleiben mit dieser in engem Zusammenhang, »bis die durch sie gestärkte Vergleichungskraft das Abstraktionsvermögen der Menschennatur anspricht, und die Vergleichungsübungen, die dem häuslichen Leben eigen sind, in Abstraktionsübungen in der Zahl- und Formenlehre hinübergeben, die den Bildungsübungen der Schuljahre angehören«. Auch dies ist der früheren Ansicht Pestalozzis ganz entgegen, wonach die elementaren Übungen der Zahl und Form durchaus schon der Wohnstube angehören (s. bes. das »ABC der mathematischen Anschauung für Mütter«, 1808, S. X, 143 ff.). So ist also hier die ursprünglich tiefe Pestalozzische Auffassung der schöpferischen Anschauung, in der die reinen Denkfunktionen schon arbeiten, als alleiniger ursprünglicher Erkenntniskraft verlassen; die dabei immer noch festgehaltene Formel, daſs auf der »Anschauung« alles beruhe, sinkt damit herab zu einem bloſsen neuen Ausdruck der sehr alten Meinung, die auch in der pädagogischen Theorie vor Pestalozzi so gut wie allgemein angenommen war, die namentlich Comenius vertreten, übrigens auch er nicht etwa erst entdeckt, sondern aus der von Aristoteles beherrschten Schulphilosophie in die Pädagogik nur herübergenommen hatte: daſs »nichts im Verstande ist, das nicht zuvor in den Sinnen gewesen«.

50. Äuſserlich erklärt sich dieser auffallende Rückschritt daraus, daſs Pestalozzi sich durch Schmid, der die Mathematik als seine Domäne in Beschlag nahm, ganz auf das Fach des Sprachunterrichts hatte zurückdrängen lassen. Er verrät dies selbst, wenn er sich zu einer genugtuenden Bearbeitung der Zahl- und Formenlehre »gänzlich unfähig« erklärt und sein »ganzes Verdienst« in Hinsicht der Bearbeitung der Idee der Elementarbildung in der Weiterführung der Sprachlehre sieht (S. 322; M. § 50). Diese bildete nach zahlreichen Zeugnissen den Hauptgegenstand seiner Nachforschungen in seinen letzten Lebensjahren; sie nimmt daher im »Schwanengesang« wie in der »Langenthaler Rede« den breitesten Raum ein. (S. 317—340; 407 f.; 522—526; M. § 45 bis § 68, § 146 bis 148). Noch in einer Sitzung der Kulturgesellschaft zu Brugg am 21. Nov. 1826 verfocht er mit Eifer seine Thesen über die Sprachbildung und legte Tabellen zu Sprechübungen ganz kleiner Kinder vor (S. XII, 534 ff. Über seine Bemühungen um eine Methodik des Lateinlernens s. Pest.-Studien

III, 45 ff., V, 62 f.) Nun enthalten gewiſs auch diese Ausführungen manches Beachtenswerte. So findet der schon von Montaigne und Comenius vertretene Grundsatz, das Erlernen der Femdsprachen soviel möglich dem natürlichen Erlernen der Muttersprache ähnlich zu gestalten, an Pestalozzi einen eifrigen Fürsprecher (S. 334, 336; M. § 66). Das ebenfalls an Comenius, ja an Ratichius erinnernde Bemühen aber, eine »Normalform« der Sprache zu finden, die unterschiedslos auf jede beliebige Sprache Anwendung finden müsse, die also nur für eine Sprache richtig bestimmt zu sein brauchte, um dann durch einfache Übersetzung sich auf jede andere übertragen zu lassen (S. 331. 339f., vergl, 523, 529; M. § 63 ff., § 68), hat weder zu einem greifbaren Ergebnis geführt, noch kann es im Prinzip als richtig zugestanden werden. Reden hören und selber reden; erst zuletzt die grammatische Regel; das Redenlernen eng anschlieſsen an die Umgebungen; stets von den Ausdrücken der »Objekte« (konkreten Substantiven) ausgehen und an diese erst die der Eigenschaften und Handlungen (Adjektive und Verben) anschlieſsen; die Muttersprache zuerst, dann andere lebende, zuletzt erst die toten Sprachen lernen lassen, das sind die einfachen Grundregeln (321, 334 f., 332; M. § 49, 66, 65). Sie sind als solche nicht neu; und eine überzeugende Durchführung im einzelnen ist Pestalozzi offenbar nicht gelungen. Auch läſst sich nicht behaupten, daſs diese Vorschriften mit dem Eigentümlichsten und Tiefsten der Pestalozzischen Ideen notwendig zusammenhingen.

51. Dagegen findet sich sonst in dem Buche noch manches, was ganz auf der Höhe der früheren Arbeiten steht. Besonders bemerkt zu werden verdient der klare Ausdruck der Unendlichkeit der Aufgabe der Erziehung. Vollendung ist das Ziel, und damit, daſs die Elementarbildung jeden einzelnen Schritt der Bildung zur Vollendung zu bringen sucht, ehe sie einen Schritt weiter geht, weckt sie in ihrem Zögling allgemein das Streben nach einer Vollendung, die dem Menschen allerdings nicht beschieden ist (S. 309; M. § 35). Ein vollendetes Gleichgewicht seiner mannigfachen Kräfte ist im Menschen nicht möglich; unter dem Gleichgewicht, welches die Elementarbildung fordert, kann also nur ein Zustand der menschlichen Kräfte verstanden werden, der sich diesem Gleichgewicht soviel als möglich zu nähern sucht. Jeder Mensch, ja auch das Menschengeschlecht im ganzen, muſs in Rücksicht auf das vollendete Gleichgewicht und die vollendete Harmonie seiner Kräfte nicht nur mit dem Apostel Paulus sprechen: »nicht, daſs ich sie schon ergriffen habe«, er muſs noch hinzusetzen: »nicht, daſs ich sie je ergreifen werde; aber dann darf er auch mit dem Apostel fortfahren: »ich jage ihr aber nach, wie wenn ich sie ergreifen könnte« (S. 372 f.; M. § 109). Solche Näherung zum Gleichgewicht ist aber bei schwachen Kräften ebenso möglich als bei starken. In dem Bilde seiner Gertrud hat Pestalozzi das Maximum dieses Gleichgewichts und der daraus hervorgehenden Gemeinkraft beim Minimum aller äuſseren Kräfte und Mittel dargestellt. Die gröſstmögliche Näherung zum Gleichgewicht kann und muſs also für alle gefordert werden.

Eine sehr treffende Bemerkung über den Sinn der »Methode« schlieſst sich sachlich an diese Betrachtung eng an. Da alles Wissen, Können und selbst Wollen des Menschen Stückwerk ist und bis ans Ende aller Tage Stückwerk bleiben wird, so ist auch eine der Idee der Elementarbildung in ihrer Vollendung genugtuende Erziehungs- und Unterrichtsmethode nicht denkbar. »Setze auch ihre Grundsätze noch so klar ins Licht, vereinfache ihre Mittel aufs höchste, mache die innere Gleichheit ihrer Ausführung auch noch so heiter, es ist keine äuſsere Gleichheit ihrer Ausführungsmittel denkbar; jeder einzelne Mensch wird diese Mittel nach der Verschiedenheit seiner Individualität anders als jeder andere ausführen.« Das hindert aber nicht, diese Idee nicht bloſs festzuhalten, sondern sie an sich als das Ziel des Menschengeschlechts, als das Ziel aller menschlichen Kultur anzusehen; sie ist also wahrlich nicht ein eitler Traum menschlicher Verirrung, auch nicht an sich unausführbar; vielmehr verdankt die zivilisierte Welt den Grad der Kultur, zu dem sie sich in sittlicher, geistiger und physischer Hinsicht erhoben hat, dem allgemein in der Menschennatur liegenden Streben

nach diesem Ziel. Jeder Grundsatz einer naturgemäfsen Erziehung, jedes naturgemäfse Mittel eines Unterrichtsfaches ist ihr Werk (S. 310f.; M. § 37). Hier erkennen wir wieder ganz den echten Pestalozzi. Hier ist jeder trügende Schein einer äufsern Schablone, jeder Rest von Unklarheit über den möglichen Sinn einer allgemeingültigen »Methode« der Erziehung und des Unterrichts überwunden, und zwar ganz aus jener natürlichen Philosophie, durch die uns Pestalozzi so oft und schön überrascht.

52. Auch die soziale Seite der Pestalozzischen Pädagogik kommt in der Schrift noch einmal kräftig zum Ausdruck. Der »Fundamentalgrundsatz alles naturgemäfsen Erziehungswesens«: dafs »das Leben bildet«, hat für ihn eben diesen Sinn. Mit der Idee der Elementarbildung wird er vermittelt durch die Betrachtung, dafs, ebenso wie die Unnatur und Widernatur in der Erziehung ansteckend ist, so die Naturgemäfsheit der Bildung, wo sie immer in der Wahrheit und im Segen ihrer Gemeinkraft dasteht, allgemein ergreifend und anziehend auf den Sinn des Geistes, auf die Empfänglichkeit sittlicher und geistiger Reize und auf die Unschuld und Unbefangenheit, aus der diese wesentlich hervorgeht, wirkt. Die Erfahrung aller Kultur unsres Geschlechts spricht diese ergreifende und anziehende Kraft der Naturgemäfsheit der Bildung in allen Epochen ihrer Geschichte mit der unzweideutigsten Bestimmtheit aus (S. 313; M. § 40). Dies führt er dann durch, indem er — wie man schon erwartet — vom Hausleben ausgeht und vortrefflich zeigt, wie mit der anschaulichen Kenntnis der nächsten Umwelt die Anknüpfungen für jede Art Wissenschaft gegeben sind (S. 364ff., 391; M. §§ 97, 129f.).

Im ganzen aber bedeutet dieser neue theoretische Versuch als solcher keinen Fortschritt, in einigen prinzipiellen Fragen sogar, wie wir uns überzeugen mufsten, einen unleugbaren Rückschritt. Obgleich die Schrift nicht im gemeinen Sinn ein Produkt der Altersschwäche genannt werden kann, so empfindet man doch, dafs die schöpferische Kraft im Schwinden ist. Einige der tiefsten und eigensten Gedanken aus Pestalozzis bester Zeit sind, wenn nicht aufgegeben, doch merklich verblafst. Daher kann die Schrift nicht als mafsgebliche, weil letzte Zusammenfassung des Ganzen, was Pestalozzi in Erziehungssachen gewollt hat, sondern nur als Zeugnis dafür angesehen werden, was von seinen Theorien noch dem achtzigjährigen Greis lebendig war.

III. Entwurf eines Systems der Pestalozzischen Pädagogik. Sehen wir so — zwar bei weitem nicht den ganzen Reichtum der Pestalozzischen Ideen, aber doch einen wertvollen Teil davon gleichsam vor uns ausgebreitet, so entsteht der natürliche Wunsch, diesen Schatz durch übersichtliche Ordnung erst in sicheren Besitz zu bringen. Es soll deshalb im folgenden der Versuch gemacht werden, eine Art Schema zu solcher Ordnung zu geben. Die Ausfüllung der einzelnen Rubriken ergibt sich grofsenteils aus der vorausgegangenen Darstellung, würde aber noch recht vieles zur Ergänzung aus den Pestalozzischen Schriften erfordern, was hier zusammenzutragen der Raum nicht ausreicht.

A. Prinzipien. 1. Das Prinzip der »Naturgemäfsheit« der menschlichen Bildung bedeutet zuerst (nicht allein!), was ich die Spontaneität der Bildung nenne: dafs die Bildung zum Menschen aus dem eignen Wesen des Menschen hervorgehen mufs; dafs sie dem Kerne nach Selbstbildung, und alle Hilfe des Andern dazu nur »Hilfe zur Selbsthilfe« ist.

Die »Natur« des Menschen umfafst zwar die sinnliche wie die höhere, besonders sittliche Natur; aber die letztere vertritt das »Innerste«, und das dem Menschen allein Eigentümliche, ihn vom Tier Unterscheidende. Hinsichtlich ihrer vorzugsweise ist der Mensch rein »Werk seiner selbst«, gibt er sich selbst das Gesetz (Autonomie der Bildung). Diese höhere »Natur« in ihm zu befreien und zu entwickeln ist also die vorzügliche Aufgabe. Bildung ist Entwicklung (von der Heteronomie) zur Autonomie.

Das »Innere« mufs dem »Äufseren« vorgehen. Das letzte »Innere« ist das Selbst des Menschen. Nicht nur als sittlicher ist er »Werk seiner selbst«; wie »alles was ich will, alles was ich soll«, geht auch meine Erkenntnis, überhaupt alles, was ich »selbst bin«, von mir selbst aus. Die Sinnlichkeit selber wird durch die Bildung zum »Werk« des Verstandes.

Dafs die echte Menschenbildung »intensive«, nicht extensive, »formale«, nicht materiale, dafs sie Kraftbildung, nicht blofs Aneignung bestimmter (vorgeschriebener) Kenntnisse und Fertigkeiten, dafs sie (nach Rousseaus Forderung) vor allem Menschenbildung und erst danach Berufsbildung sei, dafs die »Entfaltungsübungen« den »Anwendungsübungen« vorausgehen müssen, sind nur verschiedene Ausdrücke oder Folgerungen dieses ersten Prinzips.

Eine wichtige Folge daraus ist auch die Allgemeinheit der Menschenbildung, eben ihren inneren Grundlagen nach; die eine Besonderung in allem nicht zur »Grundbildung« gehörigen in Rücksicht auf die künftige Lebensstellung und Berufsaufgabe (und also auch auf die individuelle Begabung) nicht ausschliefst. (Über einen Streit bezüglich dieses Punktes vergl. Wiget. Die Behauptung der Allgemeinheit der Bildung datiert nicht etwa erst seit Stanz und Burgdorf, sie ist in der »Abendstunde« bereits klar ausgesprochen und durchweg auch in der ersten Periode vorausgesetzt. Nur beschäftigt ihn in dieser Zeit am meisten die Arbeits- und Berufsbildung, und sind andrerseits die Gesetze der Elementar- oder Grundbildung noch nicht in der Tiefe, wie später, durchgearbeitet.)

2. Das Prinzip der Anschauung schliefst das der Spontaneität als Voraussetzung in sich (der Mittelpunkt der Anschauung bist »du selbst«!); es ist aber sein konkreter Ausdruck. Die »Anschauung« bedeutet das »Aufstellen der Tatsache«, die Betätigung, das Zur-Tat-werden, Sich-in-Tat-übersetzen der inneren, schaffenden Kraft, die hinschauende Gestaltung des Gegenstands; in mehr philosophischer Terminologie: die Realisierung dessen, was als »Idee« ursprünglich in uns liegend gedacht wird, also vorzugsweise des »reinen« Inhalts des Bewufstseins.

Die Anschauung bildet daher, zunächst blofs intellektuell angesehen, keinen Gegensatz zum Begriff, zum Grundsatz; es ist vielmehr der Begriff, der Grundsatz der Erkenntnis selbst, nur nicht in leerer Allgemeinheit, sondern in konkreter Erfüllung; der Begriff, der Grundsatz, sofern in ihm das Denken den Gegenstand sich gestaltet. Sie entspricht demnach genau der synthetischen Funktion des Denkens nach Kant, von der das gewöhnlich verstandene, nämlich analytische, abstraktive Denken erst abhängt, die als schöpferische Kraft der Erkenntnis ihm schon zu Grunde liegt.

Das Prinzip der Anschauung beschränkt sich aber nicht auf das Gebiet des Intellekts, es erstreckt sich in gleicher Funktion aufs sittliche (und ästhetische). Selbst Gott ist für Pestalozzi Gegenstand der Anschauung: sofern in der lebendigen Betätigung reiner Menschenliebe das Göttliche im Menschen sich als »Tatsache« darstellt, und sofern selbst das Leben der Natur in seiner Beziehung auf den Menschen, und zwar auf das Sittliche in ihm, zur Darstellung des Göttlichen, zum »Wort« Gottes an uns wird.

3. Das Prinzip der Methode. Die Bildung, als Entwicklung aus dem inneren Quell des Bewufstseins, mufs nach einem schlechthin allgemeinen, einheitlich auf alle Gebiete der Bildung sich erstreckenden, obwohl dann sich besondernden Gesetze geschehen; es mufs ihr normaler »Gang« nach zuletzt einheitlichem Gesetz bestimmbar sein. Es mufs eine »unwandelbare Urform der menschlichen Geistesentwicklung« — es mufs eine einzige »Methode« der Bildung geben. Diese mufs darum nicht eine starre Schablone sein (als welche vielleicht einzelne minder vorsichtige Wendungen sie erscheinen lassen mögen); sondern als Einheit eines Prinzips ist sie unendlicher Entwicklungen fähig; diese Unendlichkeit ist mehr als einmal ausdrücklich von Pestalozzi hervorgehoben worden (s. o. § 51).

Er nennt diese Gesetzlichkeit »physische«, ja »mechanische«; aber auch »psychologische«, »organische«. Die ersteren Benennungen drücken mehr nur die Gesetzlichkeit überhaupt aus (der »Mechanismus« besonders: dafs allemal die vorausgehenden Stufen die folgenden, auch alle gleichzeitigen Faktoren der Bildung sich gegenseitig stützen und tragen); während die letzteren zugleich das Hervorgehen aus den innern, eignen Quellen oder Organen der Psyche mitbezeichnen.

Da nun das Grundgesetz der seelischen Entwicklung kein anderes sein kann als das Gesetz der Synthesis, so wird auch das Grundgesetz der »Methode« nur ein Ausdruck des Grundgesetzes der Synthesis

selbst sein müssen. Im Begriff der »Entwicklung« birgt sich eigentlich schon die Voraussetzung eben dieses Gesetzes: das Ausgehen von einfachsten Elementen, Anfangspunkten (Urpunkten, Urgrundlagen); dann das lückenlose Fortschreiten durch eine Folge sich stetig aneinanderschliefsender Stufen; endlich die Vollendung, in der allemal ein solcher schöpferischer Prozefs zum Abschlufs kommt (»Vollendung ist das gröfste Gesetz der Natur; alles Unvollendete ist nicht wahr«, S. IX, 71). Derselbe Gang wird auch geradezu beschrieben als Fortgang allemal vom Einzelnen, durch die Reihe des Verschiedenen, zu einem Ganzen (worin der Herbartsche Stufengang dem Keime nach enthalten ist).

Da das Auffinden der rechten Anfangspunkte hierbei vorzüglich wichtig war, da durch diese in der Tat der weitere Fortgang der »Methode« in strenger Notwendigkeit bestimmt ist, so versteht es sich, dafs die »Methode« vorzugsweise unter dem Namen der »Idee der Elementarbildung« auftritt; eine Bezeichnung, die weniger einseitig erscheint, wenn man sich klar gemacht hat, dafs die »Elemente« nicht blofs Anfangspunkte bedeuten, dafs im »Element« der »Anfang« sich vielmehr vertieft zum »Ursprung«; in welchem alles, was sich daraus entwickeln soll, keimweise enthalten gedacht wird.

4. Diese drei Prinzipien, die im Grunde nur drei verschiedene Wendungen eines Prinzips sind, erstrecken sich nun gleichermafsen auf sämtliche seelischen Grundkräfte des Menschen. Als solche werden regelmäfsig genannt: die geistigen, sittlichen und physischen (d.h. Arbeits-) Kräfte (schon früh: »Kopf, Herz und Hand«). Die ästhetische Seite der Bildung kommt in manchen einzelnen Wendungen zur Anerkennung, ist aber in ihrer ganz selbständigen und eigenartigen Bedeutung nicht erkannt.

Die »Naturgemäfsheit« der Bildung bedeutet in Hinsicht des Verhältnisses dieser Grundkräfte: dafs sie alle miteinander (nicht in starrer Sonderung), und zwar harmonisch, oder in vollkommenem Gleichgewicht sich entfalten müssen. Jedes Übergewicht einer dieser Kräfte auf Kosten der anderen ist naturwidrig. (Das »Natürliche« bedeutet also hier das Normale. Aber da alle diese Kräfte gleichermafsen der Psyche selbst eigen sind und in ihr ihren zentralen Einheitspunkt finden, so ist jede Verkürzung einer von ihnen allerdings auch Schädigung der »Natur« im Sinne des Ursprünglichen im Menschen.) Gut bezeichnet der Ausdruck »Gemeinkraft« den Inbegriff dieser Kräfte in ihrem naturgemäfsen Gleichgewicht.

Was nun das Verhältnis unter den drei Grundkräften betrifft, so sind die geistige und sittliche, unter sich eng verbunden, die eigentlich fundamentalen, die physische von beiden abhängig, aber auch notwendig, eben um beide in genauer Verbindung zu halten. Jene entsprechen mehr dem »Innern«, diese dem »Äufsern«; aber jene müssen in diesen sich betätigen, und diese soll rein nur Betätigung jener sein. Das »Tun« ist nicht nur die Probe auf die rechte Gesinnung (Einsicht und Willen), sondern auch der gewiesene Weg ihrer Entwicklung; die Tat mufs ja Einsicht und Willen zugleich entwickeln, da sie sie als Voraussetzungen einschliefst. Der Grundsatz der Bildung durchs Tun, durch die Arbeit hängt dabei für Pestalozzi aufs engste zusammen mit dem Prinzip der Anschauung; beide stehen im gleichen Gegensatz zum blofsen Wortemachen und zur blofsen wörtlichen Bildung; das Wort ist auch Äufserung des Innern, aber eine nur halbe und schwache gegenüber der Tat und der Anschauung.

Von jenen beiden Urkräften aber, der geistigen und sittlichen, steht wiederum die sittliche voran: weil sie am tiefsten und umfassendsten die Spontaneität, also die letzte Wurzelkraft aller menschlichen Bildung ausdrückt.

5. Individualität und Gemeinschaft der Bildung.

Individuell ist alle menschliche Bildung, sofern sie aus inneren Keimen im Menschen selbst hervorgeht, nicht von aufsen in ihn hineingebracht werden kann.

Individuell ist sie, sofern auch die rechte Gestaltung der Gemeinschaft nur von den Individuen ausgehen kann.

Andrerseits ist aber die Bildung des Individuums gänzlich auf die Gemeinschaft angewiesen. »Die Umstände machen den Menschen«, d. h. die Gemeinschaftsbeziehungen bestimmen aufs tiefste seine Entwicklung mit. Aber sie wirken auf ihn doch nicht wie eine starre äufsere Macht;

sondern sie sind wiederum seiner freien Gestaltung anheimgestellt: der Mensch macht auch wiederum die Umstände.

Die Gemeinschaft ist also nicht ein starrer, unbeweglicher Faktor. Der Vergleich von der Kette (oben § 11) könnte etwa eine solche Vorstellung erwecken. Aber nie ist dies Pestalozzis Meinung gewesen. Nicht die äufsere Organisation, die organisierte »Kollektivexistenz« der Menschen hat als solche auf das Individuum ein unbedingtes Recht. Es ist vielmehr die ewige Aufgabe, die äufseren Organisationen selbst gemäfs der sittlichen Idee zu gestalten, und dies kann nur von den Individuen ausgehen, ebenso wie es wiederum in diesen sein Ziel hat. Also ist der Mensch nicht etwa schlechthin dem Staat zu unterwerfen (der Mensch zu verstaatlichen), sondern vielmehr der Staat so zu gestalten, wie er zu einer gesunden menschlichen Bildung der Individuen taugt (der Staat zu vermenschlichen). Jede weitere Gemeinschaft dient nur den Zwecken der engeren, zuletzt der Individuen; sie ist zuletzt nur ein Mittel zur Erziehung der Individuen, als solches Mittel aber auch unerläfslich.

Somit kann man zwar sagen, dafs der Schwerpunkt der pädagogischen Erwägung für Pestalozzi im Individuum liegt; die sozialen Beziehungen werden nur um der Individuen willen in Berechnung gezogen; aber doch sind die Individuen nicht aufserhalb der sozialen Beziehungen oder unter Absehung von diesen in der Pädagogik zu betrachten', sondern unter ihrer vollen Berücksichtigung. Das Wirken in der Gemeinschaft und für sie gehört zur gesunden Bildung des Individuums; ja, die rechte Gestaltung der Gemeinschaft fällt — eben weil sie von der einschneidendsten Bedeutung für die Bildung der Individuen ist — selbst ihrem ganzen Umfang nach mit in den Bereich einer genügend tiefen und umfassenden — einer »gröfseren« Pädagogik, die damit zugleich zur höheren Politik wird. In diesem ganz Platonischen Sinne ist, wenn irgend eine, dann die Pestalozzische Pädagogik soziale und nicht blofs individuale Pädagogik.

Das Prinzip der Unterordnung der Berufsbildung unter die Menschenbildung (s. unter 1.) erhält hierdurch eine vertiefte Begründung.

B. Durchführung. 1. Sittliche (religiöse) Bildung (einschliefsend »Sozialpädagogik«).

Die sittliche Bildung ist Bildung von der Sinnlichkeit zur Vernunft, von der Heteronomie zur Autonomie des Willens.

(Bezüglich des Wortes »Sinnlichkeit« ist anzumerken, dafs Pestalozzi keineswegs in jedem Sinne der Sinnlichkeit den Krieg erklärt, vielmehr den sinnlichen Untergrund auch der höchsten sittlichen, desgleichen Verstandesbildung jederzeit anerkannt und betont hat. »Sinnlichkeit« im tadelnden Sinn ist nur das Stehenbleiben auf der Stufe des Sinnlichen oder die Unterjochung der höheren, vernünftigen Natur im Menschen unter die niedere, sinnliche oder »tierische« Natur in ihm.)

Die sittliche Bildung hat zwei Hauptseiten: 1. die »innere Vollendung« des Individuums, 2. die Menschenliebe, aus der Erkenntnis, dafs der Mensch »nicht um seiner selbst willen in der Welt sei«, und dafs er »sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende«. Unter dem ersteren Gesichtspunkt ist die ganze menschliche Bildung zugleich sittliche Aufgabe. Dagegen ist der sittlichen Bildung eigentümlich die Entwicklung der Gemeinschaftsbeziehungen. In Hinsicht dieser aber ist die Bildung des Individuums völlig unabtrennbar von der rechten Gestaltung der Gemeinschaft selbst. Die sittliche Bildung ist zwar zugleich Entwicklung von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit; aber diese bedeutet nicht Lösung aus der Gemeinschaft, sondern nur Erweiterung der Gemeinschaft selbst (zur Gemeinschaft unter Freien).

Der Stufengang der sittlichen Bildung ist daher ohne weiteres mitgegeben durch den Stufengang der Gemeinschaftsbeziehungen von engeren zu weiteren »Kreisen«. Und zwar unterscheidet Pestalozzi regelmäfsig die drei Stufen: 1. das Haus (die Familie), 2. den bürgerlichen Verein (gedacht als Familie von Familien), 3. die Gemeinschaft des Menschengeschlechts, als der »gröfseren Familie, deren Allvater Gott ist«.

a) Die sittliche Bildung im häuslichen Verein ist von Pestalozzi in zahlreichen, lebenswarmen Vorführungen dargestellt worden. In seiner Frühzeit stellt er hierbei — in Erinnerung an Rousseau — die

väterliche Erziehung obenan, später, nicht ohne Einseitigkeit, die mütterliche. Das Verhältnis zwischen Mutter und Säugling wird ihm zum Urbild der erziehenden Gemeinschaft überhaupt; die »Naturgemäfsheit« der Erziehung bedeutet ihm vorzüglich auch das mit, dafs sie von der mütterlichen Erziehung ausgeht und diese als Vorbild auch für alle weitere, namentlich also die Schulbildung festhält. Besonders die »Gemeinkraft«, d. h. das gesunde Gleichgewicht der Urkräfte der Bildung, ihren Anschlufs an das Tun und die Anschauung, denen alle »wörtliche« Unterweisung nur dienen soll, und vollends die Liebe als Grundkraft der Bildung, im Erzieher wie im Zögling, findet er in diesem Verhältnis typisch dargestellt; und er wird nicht müde zu zeigen, wie daraus die ganze elementare Bildung nach jeder Richtung sich natürlich entwickelt; was einer weiteren Durchführung wohl nicht mehr bedarf.

b) Die Forschung nach dem inneren Grunde der sozialen (bürgerlichen) Beziehungen unter den Menschen war ihm schon durch Rousseau nahegelegt. Es war für Pestalozzi unmöglich diese als einen einmal gegebenen Faktor ungeprüft hinzunehmen.

Der »gesellschaftliche« Zustand ist zunächst (wie bei Rousseau) entgegengesetzt dem »natürlichen« (»Natur« hier = Sinnlichkeit). Der charakteristische Unterschied ist die gegenseitige Bindung, der »Vertrag«, und die dadurch geschaffene äufsere Organisation; das Wort (als gegenseitige Verständigung) ist dafür ein charakteristisches Beispiel. Darauf beruht Familie, Eigentum, Recht, Staat, alles überhaupt, was den äufseren Zustand des Menschen vom tierischen unterscheidet; alle menschliche »Zivilisation«. Diese bedeutet auf der einen Seite eine vielfältige Vergewaltigung der (sinnlichen) »Natur«; andrerseits ist die blofse äufsere Organisation als solche noch nichts Sittliches, es ist darin noch nicht die höhere, vernünftige »Natur« des Menschen zum Siege gelangt. Aber eben darum ist es die Aufgabe, sie sittlich zu gestalten. Und so erlangt sie, unter sittlichem Gesichtspunkt erwogen, den positiven Wert einer Schule zur Sittlichkeit; der gesellschaftliche Zustand rechtfertigt sich als »Lehrlingsstand« des Menschen. Er ist also zwar in sich nicht sittlich (oder auch nur auf Sittlichkeit von selbst gerichtet), aber doch einer sittlichen Gestaltung fähig.

Dadurch begründet sich genauer das oben (unter 5) vom Staat Gesagte: der Staat hat als solcher freilich kein Recht auf das Individuum; wohl aber mufs umgekehrt der Staat versittlicht werden durch die Individuen; die Sittlichkeit mufs zur »inneren Staatskraft« erhoben werden; dies wird erreicht durch Sicherung des Volksrechts, des Menschenrechts im Staat.

Der echte Staat ist also überhaupt nicht gegeben, sondern eine ewige Aufgabe. Es ist die Aufgabe, die sozialen Organisationen so zu gestalten, wie sie zur gesunden Bildung der Individuen dienlich sind. (»Sozialpädagogische Idee des Staats.«)

Weil aber diese Versittlichung des Staates doch an sich möglich und die unabweisbare Aufgabe der Individuen ist, so ist auch der Staat mit allen seinen Ordnungen, selbst so wie er ist, zu respektieren. Die von diesen Ordnungen absehende ideale Moral Jesu ist zwar (wenn man einmal diese Abstraktion zuläfst) »buchstäblich wahr«, aber für den Menschen auch »buchstäblich unerfüllbar«. Eine Revolution verwirft Pestalozzi vom sittlichen Standpunkt; erkennt übrigens ihre Unvermeidlichkeit im gegebenen Fall an, und tadelt nicht etwa die Anarchie des Aufruhrs, um dagegen die Anarchie der Despotie gelten zu lassen; »getreu seiner Wahrheit, aber keiner Partei« billigt er das Verhalten der einen so wenig wie das der andern, aber tritt für das sachliche Recht der Forderung einer Sicherung des Volks- und Menschenrechts mit aller Kraft ein. Er verlangt vom Staat eine weitgehende Sorge für das Wohl namentlich der arbeitenden Klassen in wirtschaftlichen, politischen und Bildungsangelegenheiten. Er erstrebt auch die Befreiung von den Feudalzuständen, von der Ausbeutung durch den Grundherrn nicht etwa zu Gunsten der Ausbeutung durch den »Kaufmann« (das Kapital); sondern Sicherstellung der arbeitenden Klassen gegen diese ebenso wie gegen jene.

Vielleicht nicht bestimmt genug hat Pestalozzi erkannt, dafs die Schule ihre eigentliche Aufgabe gegenüber der häuslichen Bildung eben darin hat, dafs sie das

geeignete Mittel der Einlebung in die sozialen Ordnungen und der damit gegegebenen Erweiterung der Gemeinschaftsbeziehungen selbst ist. Er sieht in der Schule zu einseitig nur eine Fortführung und allenfalls Erweiterung der häuslichen Erziehung. (Die Schule kann und soll gewifs auf den unteren Stufen noch der Hauserziehung nahe und mit ihr in stetigem Zusammenhang bleiben; aber sie mufs nach oben hin ebenso gewifs dem Charakter eines freien Vereins unter Gleichstehenden sich nähern.) Damit mag es auch zusammenhängen, dafs die Idee der Schule als allgemeiner, nationaler Institution, als eines wesentlichen Gliedes des sozialen Organismus ihm ferner liegt. Die Idee der »Nationalerziehung« ist uns weniger von Pestalozzi als von Frankreich her gekommen. Doch hätte von seiner Auffassung des gesellschaftlichen Zustands überhaupt als »Lehrlingsstand« gerade diese Auffassung nahe gelegen. Um so mehr ist bei ihm die Schule im vollen Sinn als »Erziehungsschule« gedacht (schon in »Lienhard und Gertrud«). Ihre entscheidenden Erziehungsmittel sind nicht die der Ehre und Schande, sondern Freiheit und gesundes Selbstgefühl des innern Fortschreitens.

c) Unter dem dritten Gesichtspunkt wird die sittliche Bildung geradezu eins mit der religiösen, in jener ganz menschlichen Auffassung der Religion, die zur Genüge oben dargestellt sein dürfte. (Vergl. ferner über Christus, N. I, 272 ff. Über die Schwierigkeit, die man fand, auf Pestalozzischen Grundlagen eine Methodik des Religionsunterrichts aufzubauen, s. o. § 33.)

Sehr bestimmt werden die genannten drei Stücke als die notwendig zusammengehörenden Bestandteile einer »höheren Polizei« (Staatskunst) bezeichnet in der zweiten Bearbeitung von »Lienhard und Gertrud« (oben § 15; vergl. N. I, 147 ff.).

2. Intellektbildung.

Die Intellektbildung führt Pestalozzi wesentlich zurück auf die drei »Elementarpunkte«: Zahl, Form und Sprache. An diese werden alle weiteren Unterrichtsgegenstände angeschlossen.

a) Zahl und Form, unter sich eng zusammengehörig, sind die eigentlich letzten Elemente der Verstandesbildung. Schon die Sprache ist durch sie bedingt, also ihnen gegenüber sekundär. Das Verhältnis zwischen jenen und dieser wurde oben (§ 26) bestimmt als das der synthetischen und analytischen Denkfunktion. In Zahl und Form, also im Mathematischen, hat Pestalozzi das Apriorische des »Verstandes« richtig getroffen. Den Apriori-Charakter drückt er aus in den Merkmalen der Allgemeinheit und Unwandelbarkeit, der Notwendigkeit und Ursprünglichkeit. Er führt sie zurück auf die »allgemeine Grundlage unseres Geistes, vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfangen hat, in seiner Vorstellung zur Einheit, das ist, zu einem Begriff auffafst«, d. h. auf die reine Funktion der »synthetischen Einheit«; er betrachtet danach jede Zahl, jedes Mafs als »Resultat« (reines Erzeugnis) des Verstandes, das »von gereiften Anschauungen erzeugt wird«. Eben darum sind die mathematischen Erkenntnisse die »Vorkenntnisse«, an die alle übrigen sich »anschliefsen« müssen.

Die gemeinsame Grundlage zur Entwicklung der Zahl- und Formerkenntnisse ist das »ABC der Anschauung«. In diesem Ausdruck hat »Anschauung« (wie vielfach auch sonst bei Pestalozzi) den engern Sinn der Raumanschauung (die Zeitanschauung wird nur selten daneben miterwähnt, nicht planmäfsig beachtet). Der Grundsinn des ABC der Anschauung ist der Aufbau aller Raumverhältnisse, die Erschöpfung aller »möglichen« Mafs- wie Lagebeziehungen durch systematische Entwicklung aus dem einfachen Grundverhältnis der Gleichheit der Längen und Winkel, daher auf der Grundlage des Quadrats (was auf Bestimmung durch rechtwinklige Koordinaten hinauskommt). Auf den Formenunterricht gründet und mit ihn vereinigt sich eng der Unterricht im geometrischen Zeichnen, auf dem wiederum der Schreibunterricht fufst.

Die Zahl ist an sich der reinere Ausdruck der Denkfunktion; dennoch soll auch die Entwicklung der Erkenntnis der Zahlverhältnisse sich an die räumliche Anschauung eng anlehnen; so wird namentlich die Teilung am eingeteilten Quadrat gezeigt. Die Absicht dabei ist, die Einheit von Zahl und Form festzuhalten und die Denktätigkeit sofort konkret zu gestalten.

Der gemeinsame reine Denkgrund der Zahl und Form im Begriff des »Verhältnisses« ist deutlich erkannt.

b) Auch in der Sprache wird ein Apriorisches geahnt; es schwebt die Begriffsfassung vor, und zwar vorzugsweise als kategoriale Bestimmung nach Ding und Eigenschaften, bleibenden und veränderlichen, Ursachbeziehungen unter Veränderungen u. s. f. Auch wird vorausgesetzt, daſs in allen Sprachen dieselben Grundformen des Denkens sich ausprägen, daſs es eine »Normalform« der Sprache geben müsse, die in allen Sprachen wiederkehre. Im übrigen ist Pestalozzi natürlich genötigt in der Sprachbildung ganz empirische Wege zu verfolgen. Er beachtet

1. das Lautliche; wo er der Lautiermethode wenigstens sehr nahe kommt (Gruner z. B. in den »Briefen aus Burgdorf«, 22. Brief, im Auszug Seyffarths, Pestalozzi-Studien VIII, 12, beschreibt deutlich als das in Burgdorf geübte Verfahren das Lautieren).

2. Die Nomenklatur, die in ziemlich äuſserlicher Weise nach lexikalischen Rücksichten, auf unterster Stufe sogar ohne daſs ein Verständnis des Sinns der Namen gefordert wurde, eingeübt, dann durch systematisch fortschreitende Zusammenfügungen von Substantiven und Adjektiven, Verben u. s. w. mehr und mehr sinnvoll gestaltet werden sollte.

3. Die eigentliche Rede, welche, auf dieser Grundlage ebenso systematisch weitergehend, nach und nach den ganzen Schatz der jedem geläufigen Vorstellungen der Dinge und menschlichen Verhältnisse, mitsamt einer populären Lebensweisheit und Sittenlehre, umfassen sollte.

Nicht ganz grundlos hat man Pestalozzi vorgeworfen, daſs er in diesen Sprachübungen seinem eignen Prinzip der Anschaulichkeit des Unterrichts untreu werde und zu dem so oft und mit Recht von ihm gescholtenen Verbalismus zurücklenke. Wenigstens werden die Ausführungen in der »Gertrud« durch diesen Vorwurf getroffen. Aber in den Übungen des »Buchs der Mütter« und den weiteren an diese sich anschlieſsenden wird die Anschauung nicht vernachlässigt, sondern verbindet sich die Sprachbildung mit einer systematischen Entwicklung der Sinne (bes. des Gesichts und Gehörs); und wenigstens die Schüler Pestalozzis (wie v. Türck) haben daraus bereits einen ganz eigentlichen (empirischen) »Anschauungsunterricht« entwickelt. Jedenfalls ist es durch das Prinzip Pestalozzis so gefordert.

Von da aus ergibt sich dann leicht der Übergang zu einer elementaren Natur- und Heimatkunde, die zwar nicht Pestalozzi selbst, wohl aber seine Schüler (Tobler, Henning u. a.) zum Teil vortrefflich ausgebildet haben. Dagegen folgte nicht ohne Einseitigkeit dem Vorbild des Zahl- und Formenunterrichts die Pestalozzische Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli. Am meisten vernachlässigt blieb die Geschichte; die übrigens Pestalozzi, wenn er sie zu bearbeiten unternommen hätte, wohl enger an die sittliche Bildung als an die reine Intellektbildung angeschlossen haben würde.

3. Die physische oder »Kunst«bildung. Die allgemeine Bedeutung der Arbeitsbildung ist oben (unter Prinz. 4) schon berührt worden. Ein »ABC der Kunst« d. i. des körperlichen Könnens wird in der »Gertrud« von Pestalozzi gefordert; Fichte in den »Reden« gab dieser Forderung noch besonderen Nachdruck. Sie wurde erfüllt durch den (nach Stil und Inhalt doch wohl von Pestalozzi selbst herrührenden) Aufsatz »Über Körperbildung« (s. o. § 35). Angestrebt wird darin eine systematische Entfaltung der körperlichen Kräfte, die mit der gleichzeitigen Entfaltung des Geistes und Willens in wohlberechneter Harmonie stehe. Dies soll erreicht werden auf dem Wege planmäſsig angeordneter, anatomisch und physiologisch genau berechneter Gelenkübungen, ähnlich den später besonders durch Spieſs eingeführten »Freiübungen«.

Über das Fehlen einer Methodik der eigentlichen Kunstübung (im ästhetischen Sinne) s. o. §§ 34 u. 38.

Marburg. P. Natorp.

Pestalozzis Psychologie und Ethik

Die Psychologie Pestalozzis. 1. Vorfragen. 2. Klassifikation der Seelenkräfte. 3. Die geistige Seite des Bewuſstseins. 4. Die praktische Seite des Bewuſstseins. 5. Die gemütliche Seite des Bewuſstseins. Die Ethik Pestalozzis. Erste Frage: Was versteht Pesta-

lozzi unter Sittlichkeit? Zweite Frage: Wie gelangt der Mensch zur Sittlichkeit? Die Psychologie Pestalozzis. 1. Vorfragen. a) Ist Pestalozzi ein Philosoph? b) Hat er sich für den einzigen moralischen Menschen erklärt? c) Selbständigkeit Pestalozzis in seinen Forschungen. Seine empirische Richtung. d) Kein System der Psychologie. — 2. Klassifikation der Seelenkräfte. Pestalozzis Dreiteilung: die Kunstkraft eine psychische Kraft. Kausalität des Bewufstseins. Unabhängigkeit von der Psychologie seiner Zeit. Kräftepsychologie. Keine blofs formale Bildung. Keine Individualpsychologie. — 3. Die geistige Seite des Bewufstseins. Begriff und Wesen. Abstraktionsvermögen — νοῦς ποιητικός. Die quinque voces. Abstraktion und Generalisation. Falsche Auffassung der Zahl. Form u. Gestaltqualität. Wort. Anschauungskraft, Sprachkraft, Denkkraft. Dreifache Funktion des Wortes. Begriff und Definition nach Pestalozzi. Die drei Stufen der Erkenntnis: Bestimmtheit, Klarheit, Deutlichkeit. Fichtes Polemik. Das Wort als Träger der Anschauung, als Vergegenwärtigungsmittel des Gegenstandes. Inwiefern das Wort der Anschauung vorangeht. Drei Epochen der Sprachentwicklung. Falsche Auffassung der ursprünglichen Beschaffenheit der Sprachlaute. Denken und Urteilen (gegen Langner). 4. Die praktische Seite des Bewufstseins. Die Kunstkraft als Kraft oder Tätigkeitsweise des Bewufstseins. Dreifaches Fundament derselben: Sittlichkeit, Geisteskraft, höherer Trieb. Dreifache Funktion der Kunstkraft. Nerventakt. Schädlicher Einflufs voreiliger Einübung zusammengesetzter Bewegungen für die Organe (Verhärtung), für die Phantasie (Erstarrung). Bewegungsempfindung sinnliches, Phantasie geistiges Element der Kunstkraft. Die Stufen des Bildungsganges der Kunstkraft. 5. Die gemütliche Seite des Bewufstseins. Das Gefühl (verschieden vom Empfinden) eine Herzenskraft bei Pestalozzi. Ob das Gewissen und der Glaube ein Gefühl. Gefühl = dunkles Erkennen. Die Triebe (Strebkraft, Selbsttrieb) Eigentümlichkeit aller Kräfte. Unterschied vom Wollen. Freiheit des Willens. Die Wahlfreiheit, die ethische Freiheit durch die erstere bedingt. Beeinflussung des Willens. Gültigkeit des Kausalgesetzes. Die Ethik Pestalozzis. Erste Frage: Was versteht Pestalozzi unter Sittlichkeit? Die drei Zustände des Menschen: der tierische, der gesellschaftliche, der sittliche Zustand. Hohe Auffassung Pestalozzis von der Sittlichkeit. Im gesellschaftlichen Zustand, im Staat als solchem, gibt es keine Sittlichkeit; Legalität keine Moralität. Zweite Frage: Wie gelangt der Mensch zur Sittlichkeit. Er hat eine Kraft der Sittlichkeit, aber zu ihrer Betätigung bedarf es höherer Mittel. Bedingung: ein beschränktes Mafs der Erkenntnis. Anknüpfungspunkt: sympathische Gefühle. Glaube und Liebe zwischen Mutter und Kind — Ausgangspunkt für Sittlichkeit und Religion. Der Glaube und die Liebe der Mutter zum Kind eine sittliche Tat. So erweitert sich durch sie der Glaube und die Liebe des Kindes zum menschlichen, zum religiösen Glauben und Lieben. Unterschied des menschlichen und tierischen Säuglings. Das Kind glaubt und liebt eher als es denkt und handelt. Gegensatz der Sittlichkeit und der tierischen selbstsüchtigen Natur. Übergewicht der letzteren. Fleisch und Geist. Keine Sittlichkeit ohne göttliche Hilfe, ohne Gottes Gnade möglich. Fleisch und Geist ethischer Gegensatz, nicht physische Bestandteile wie Leib und Seele. Polemik gegen Langner. Unsterblichkeit der Seele. Religion Höhepunkt und Wurzel des sittlichen Lebens. Rechtfertigung des Begriffs der Religion und der religiösen Sittlichkeit bei Pestalozzi.

Die Psychologie Pestalozzis. 1. Vorfragen. Die Darstellung der Psychologie Pestalozzis setzt die bejahende Beantwortung der Frage voraus, ob Pestalozzi als Philosoph bezeichnet und den Philosophen zugerechnet werden kann. Denn die Psychologie, so wie sie in seiner Zeit behandelt wurde und wie er selbst sie zu behandeln vermochte, ist eine philosophische (nicht naturwissenschaftliche, physiologische) Disziplin. Nun sagt freilich Pestalozzi von sich selbst, »er sei für das eigentliche Philosophieren seit seinen zwanziger Jahren zu Grunde gerichtet« (Seyffarth, Pestalozzis Sämtliche Werke XI, 172; Mann, Pestalozzis Ausgewählte Werke, fünfte und vierte Auflage III, 187), ferner »er wisse kaum was reflektieren heifst, seine Urteile und Ansichten seien beinahe alle Resultate immediater Anschauung und belebter Gefühle« (Seyffarth XVIII, 221; vergl. aufserdem IX, 269). Aber die Schrift, aus der die erste Stelle entnommen ist, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, gibt so viele Beweise eindringender wertvoller philosophischer Reflexion, dafs Johann Gottlieb Fichte — sie erschien 1801 — sie als das »einige Mittel bezeichnen konnte, die Menschheit zum Verstehen der Wissenschaftslehre tauglich zu machen« (Joh. Gottlieb Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel von seinem Sohne Emmanuel Hermann Fichte, Leipzig, Brockhaus 1862 I, S. 389). In der Vorrede zur zweiten Ausgabe der Schrift Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, lehnt Pestalozzi die philosophischen Umbildungen seiner Gedanken durch Ith, Johannsen, Gruner, v. Türk, auch die von Niederer ab, erklärt aber, dafs sein und Niederers, des philosophisch vertieften

Mitarbeiters, Ziel das nämliche sei, »steht ferner in der Überzeugung fest, dafs er in seinem Leben zu einigen wörtlich in philosophischer Haltbarkeit bestimmten Begriffen gelange, dafs auf seinem Gang einiges philosophisch begründet klar werde« (Seyffarth XI, 82—83, 87, 88; Mann III, 113—114, 118). Dem aufmerksamen Leser der Schriften Pestalozzis kann es nicht entgehen, dafs derselbe sich nirgends mit blofs empirisch aufgerafften Tatsachen begnügt, sondern überall bis zu den Prinzipien vorzudringen sucht. Das philosophische Pathos fehlt Pestalozzi sicher nicht, seine Ergebnisse entsprechen demselben grofsenteils. Ich glaube deshalb daran festhalten zu können, Pestalozzi einen Philosophen zu nennen und ihn den Philosophen zuzurechnen (vergl. meine Vorträge Sokrates und Pestalozzi. Berlin 1896, S. 24; dagegen Langner, Pestalozzis anthropologische Anschauungen. Breslau 1897, S. 5).

Freilich ist er ein Mann des Gefühls, aber nicht von jener verschwommenen Art des Gefühls, die des Gehalts entbehrt, sondern von einer Fülle und einem Reichtum des inneren Lebens, dem kein Wort und Ausdruck genug tut und das keine begriffliche Formulierung auszuschöpfen im stande ist. Pestalozzi hat die Fehler seiner Tugenden. Das ist der Grund, warum er so selten zu einer festen wissenschaftlichen Terminologie gelangt. Dessen ist sich Pestalozzi aufs deutlichste bewufst, wie seine immer wiederkehrenden Selbstanklagen zeigen. Das Gefühl ist ein verführerischer Bundesgenosse und auch Pestalozzi ist seinen Verlockungen hie und da unterlegen; aber es hat ihn doch nicht dazu verleitet, sich für den einzigen moralischen Menschen der Welt zu erklären, wie ihn sein jüngster Verkleinerer den Laut der Worte ändernd und ihren Sinn entstellend sagen läfst (Langner S. 88 und S. 90 Anmerkung unten, zu Seyffarth X, 205: das von Langner fett gedruckte »einzigen« findet sich nicht im Text; eher konnte sich Langner auf Seyffarth XII, 58 berufen, aber auch hier ist der Sinn der Worte für den Kenner der Persönlichkeit Pestalozzis unmifsverständlich, vergl. Seyffarth XIII, 248 unten 249 unten; Mann IV, 142—143). Den Stolz des Autodidakten (Langner S. 101) hat Pestalozzi, aber er ist bei ihm nicht unberechtigt. Was Herder von den Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (Seyffarth X, 3—211) sagt: »Geborgt ist in diesem Buche nichts; der Strom sowohl wo er sanft fliefst, als wo er ungestüm sich fortwälzt, quillt aus dem Herzen« (Erfurter Gelehrte Nachrichten 1797, Nr. 60) gilt auch von den übrigen Schriften Pestalozzis und von ihnen noch mehr als von dieser.

Pestalozzi ist Empirist (»Empiriker« nicht im Sinne der Modernen, sondern in der Weise des Aristoteles und seiner grofsen Schüler. »Nicht aus der geistigen Tiefe der Nachforschungen über das Wesen der Menschennatur, sondern aus tausend partiellen Erfahrungen des wirklichen Tuns der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte gelangen wir zu dem grofsen Ziel einer psychologischen Organisation der Bildungs- und Unterrichtsmittel unseres Geschlechts« (Seyffarth XVII, 166; Mann III, 371). »Das Ganze meiner Lebensweise hat meinem Dasein keine Neigung und keine Kraft gegeben, voreilend in irgend einer Sache nach heiteren und klaren Begriffen zu streben, ehe dieselbe von Tatsachen unterstützt selbst einen Hintergrund hat, der mir in mir selbst für sie zum voraus einiges Vertrauen erweckt; darum werde ich auch bis an mein Grab in den meisten meiner Ansichten in einer Art von Dunkel verbleiben; aber ich mufs es sagen, wenn dieses Dunkel vielseitige und genugsam belebte Anschauungen zu seinem Hintergrund hat, so ist es für mich ein heiliges Dunkel.« »Wenn ich den Weg meiner auch noch so beschränkten Empirik ehrlich treu und tätig fortwandle, so denke ich, durch sie bin ich was ich bin und weifs ich, was ich weifs und mein Sein und mein Tun ist doch nicht völlig wie ein blindes Tappen nach wirklich nicht begriffenen Erfahrungen« (Seyffarth XI, 87—88; Mann III, 118). Von Tatsachen, Anschauungen soll ausgegangen werden, also von Erfahrungen, aber das Ziel ist der Begriff, das Begreifen der Erfahrungen, und dies Ziel glaubt Pestalozzi mit einigen seiner Ansichten (nicht mit den meisten) bezüglich der menschlichen Natur erreicht zu haben. Dagegen kommt nicht Betracht, wenn sowohl der einunddreifsigjährige wie der zweiundsiebzigjährige Pesta-

lozzi klagend fragt: Was ist der Mensch in seinem Wesen?« Wer kann denn diese Frage beantworten? Jedenfalls kann aus dieser wiederholten Frage keine für die Anthropologie und Psychologie Pestalozzis abträgliche Folgerung abgeleitet werden (gegen Langner S. VII—VIII, S. 4 zu Seyffarth I, 53; Mann III, 7; Seyffarth X, 13, XIV, 9; Mann IV, 178).

Freilich ein System der Psychologie können wir bei Pestalozzi nicht erwarten, seine psychologischen Anschauungen treten überall in enger Verbindung mit den pädagogischen als ihre Begründung oder Erklärung auf; es handelt sich für den Darsteller seiner Psychologie darum, sie von den letzteren abzulösen — eine keineswegs leichte, oft nicht einmal vollziehbare Aufgabe. Aufserdem erfahren die verschiedenen Teile der Psychologie eine keineswegs gleichmäfsige Würdigung: sehr ausführlich wird die Psychologie des Erkennens behandelt, sehr stiefmütterlich hingegen die Psychologie des Gefühls und des Wollens, das meiste hierzu Gesagte gehört nicht in die Psychologie, sondern in die Ethik. Auf keinen Gegenstand kommt Pestalozzi öfter zu sprechen als auf die psychologische Grundlegung seiner Pädagogik. Nichts scheint ihm mehr am Herzen zu liegen als die Psychologie, die diesem Zwecke dient. Trotzdem haben wir merkwürdig wenig Arbeiten über die Psychologie Pestalozzis. Aufser der sehr dürftigen Jenenser Dissertation von Wilhelm Bauer, Die psychologischen Grundanschauungen Pestalozzis 1889, nur noch die Breslauer Dissertation von Erdmann Langner, Pestalozzis anthropologische Anschauungen 1897, sehr umfangreich (199 S.) mit philologischer Akribie die verschiedenen von Pestalozzi für psychologische Dinge gebrauchten Worte zusammenstellend und die daraus sich ergebenden Widersprüche konstatierend — eine Methode, die bei der Eigenart Pestalozzis so unangemessen als möglich ist. Als die bedeutendste Arbeit über Pestalozzis Pädagogik und mit ihr zusammenhängende Ethik und Psychologie mufs Wigets Dissertation, Pestalozzi und Herbart I. Teil 1891, bezeichnet werden, deren letzten Abschnitt: Aufgabe und Methode einer Erziehungswissenschaft das Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik 1892, S. 30—60 bringt. Ich zitiere die Dissertation unter Wiget[1], das Jahrbuch unter Wiget[2].

2. Klassifikation der Seelenkräfte. Man kann mit Fug fragen, ob man bei Pestalozzi von einer Psychologie und nicht vielmehr von einer Anthropologie reden müsse. So oft er auch das Wort Psychologie gebraucht, so scheint doch sein Hauptaugenmerk auf die Menschennatur und auf das, was sie konstituiert, gerichtet zu sein (Seyffarth XIV, 9; Mann IV, 178). Aber es ist zu beachten, dafs Pestalozzi unter Natur häufig etwas Psychisches versteht und von physisch-mechanischen Gesetzen für den menschlichen Geist spricht und diese mit den psychologischen identifiziert (Seyffarth XI, 108; Mann III, 134 und an vielen Stellen). Sicher ist, wenn er drei Grundkräfte der Menschennatur unterscheidet und als solche Geist, Herz und Körper bezeichnet, wofür er auch Geist, Herz, Hand, Geist Herz, Kunstkraft, oder die ersten beiden umstellend sittliche, geistige, physische Grundkräfte; sittliche, geistige, Kunstkräfte sagt, so kann er wie unter dem Worte Herz, so auch unter dem Worte Körper nur psychische Kräfte verstehen (was Langner S. 10 ganz und gar übersieht, aber auch Wiget[1] S. 92 hervorzuheben unterläfst). Für Kunstkraft oder Körper steht auch Können, Handeln, Können und Tun. Gemeint ist offenbar der Gebrauch, den das Bewufstsein oder die Seele vom Körper macht, die Herrschaft der Seele über den Körper, vermöge deren der Körper zum Ausdruck ihrer Gedanken, zum Mittel für ihre Zwecke wird. Es ist im höchsten Sinne das künstlerische Hervorbringen — darum Kunstkraft — die poetische, schaffende Tätigkeit des Bewufstseins, die Aristoteles ebenso wie Pestalozzi als dritte der geistigen und sittlichen Tätigkeit zur Seite stellt, — eine merkwürdige Übereinstimmung des als haltlosen Gefühlsmenschen verschrienen Pestalozzi mit dem scharfsinnigsten und nüchternsten Denker des Altertums. Kein Gedanke daran, dafs Pestalozzi seine Dreiteilung etwa der Aristotelischen nachgebildet, sie ist seine eigenste Entdeckung. Ich möchte sie im Anschlufs an die verschiedenen Ausführungen Pestalozzis so formulieren: Denken mit seinem Ausgangspunkt dem Empfinden, Darstellen mit seinem Vermittler dem Bewegen, endlich Wollen mit seiner

Quelle oder Triebfeder dem Fühlen — für Herz, sittliche Kräfte gebraucht Pestalozzi ebenso oft die Ausdrücke Fühlen und Wollen, auch kommt dieses Glied seiner Dreiteilung bei ihm wie natürlich (schon in Wie Gertrud ihre Kinder lehrt) nach der geistigen und physischen Kraft als letzte zur Behandlung. Man wird nicht leugnen können, dafs es eine von den übrigen Kräften (= Tätigkeitsweisen) verschiedene Kraft ist, vermöge deren das Bewufstsein den Körper als Ausdruck seiner Inhalte gestaltet und als Mittel für seine Zwecke gebraucht, wenn man sich auch nicht dazu verstehen will dem Bewufstsein eine vis formativa corporis, eine den Körper bauende, gestaltende Kraft, wie die Alten beizulegen. Der Gedanke an jene Kraft des Bewufstseins ist in der modernen Psychologie zurückgetreten, weil man eine Kausalität des Bewufstseins nicht mehr anerkennen zu können glaubte. Man wird zu dieser Annahme, die neuerdings ja auch William James vertritt, wie die Arbeit von Wentscher zurückkehren müssen (Über physische und psychische Kausalität, Leipzig 1896) und vor allem Busse in dem umfassenden Werk Geist und Körper, Leib und Seele (Leipzig 1903) zeigt.

Bezüglich der Klassifikation der Bewufstseinsvorgänge wird sowohl von Wiget[2] S. 44 als von Langner S. 103 die Originalität Pestalozzis in Abrede gestellt. Der erstere meint, wenn Pestalozzi Kennen, Können, Wollen unterscheide, so weise diese psychologische Systematik auf Wolf zurück; »das Gefühl trete noch nicht als besonderes Vermögen auf«. Aber Pestalozzi gebraucht oft genug statt des Wortes Wollen das Wort Herz, und dieses schliefst doch wohl das Gefühl ein. Überdies wird in Christoph und Else, 1782 — Wiget hat Wie Gertrud ihre Kinder lehrt im Auge, das erst 1801 erschien — ausdrücklich Fühlen, Denken und Handeln unterschieden (Seyffarth VI, 136). Nach dem letzteren weist umgekehrt gerade die Unterscheidung von Erkennen und Fühlen auf Eberhard hin oder vielmehr würde darauf hinweisen, wenn die heftige Polemik Eberhards gegen die Annahme einer Mehrzahl getrennter Seelenkräfte auf Pestalozzi, der diese Annahme vertrat, irgend einen Einflufs gehabt hätte, was nicht der Fall ist. Langner überhebt uns der Widerlegung, er zweifelt selbst daran, seine Behauptung aufrecht erhalten zu können.

Aber Pestalozzi ist Vertreter der Kräftepsychologie und nun gar der Annahme getrennt voneinander existierender, nach ihren eigenen Gesetzen sich entwickelnder Seelenkräfte. Das ist beiden Autoren ein Stein des Anstofses (Wiget[1] S. 74, Wiget[2] S. 44, Langner S. 28). Dafs der Begriff der Kraft für die verschiedenartigen Tätigkeiten des Bewufstseins nicht ganz entbehrt werden kann, wenn man ihn nicht etwa durch den beharrlichen körperlichen Organismus, das Gehirn insbesondere, ersetzen will, zeigt schon Aristoteles.*) Man könnte den Sehenden nicht vom Blinden, den Baumeister nicht vom Nichtbaumeister unterscheiden, aufser wenn sie gerade tatsächlich im Sehen oder Bauen begriffen sind, wollte man nicht irgendwie den Begriff der von der Tätigkeit verschiedenen Kraft gelten lassen. Was die Selbständigkeit der Kräfte und ihre Entwicklung nach den ihnen eigentümlichen Gesetzen angeht, so vergleicht Pestalozzi sie mit den Grundteilen eines Baumes, die »jedes unvermischt wesentlich von dem andern getrennt sich selbständig jedes nach den individuellen Gesetzen seines Wesens bis an die äufsersten Zweige fortbilden, aber in ihrem Innern dennoch von dem organischen Geist des Baumes zu der Gemeinwirkung vereinigt werden, durch welche sie das Resultat der Bestimmung des Baumes die Hülle des heiligen Kerns, an dem die Frucht selber entspringt, hervorbringen« (Seyffarth XIII, 172; Mann IV, 81—82). Es sind die gleichen Gesetze, denen der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur unterworfen ist und durch welche die psychische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet (Seyffarth XVIII, 295). Von der Anschauung zum Begriff — das gilt für die sittliche Kraft (Gefühl ist hier gleich Anschauung, den Begriff vertritt die Maxime Wiget[1] S. 129 u. S. 137) ebensowohl als für die geistige Kraft.

Man könnte denken, wenn die Kräfte völlig selbständig jede nach den ihr eigenen »ewigen und unveränderlichen« Gesetzen sich entwickeln, dann sei es durchaus

*) Arist. met. 1046 b 29—1047 a 10.

gleichgültig, an welchem Stoffe diese Entwicklung vor sich gehe, durch welche Gegenstände sie erfolge, die Entwicklung sei eine rein formale, immer in gleicher Weise sich vollziehende, was dann zu dem Mifsbegriff der blofs formalen Bildung führen würde. Niemeyer hat das nicht völlig mit Recht Pestalozzi zum Vorwurf gemacht. (Vergleiche meine Vorträge Sokrates und Pestalozzi, Berlin 1896, S. 32.) Pestalozzi weifs sehr wohl, dafs das Denken in einer Hinsicht, d. h. in Bezug auf die einen Gegenstände ein entwickeltes und geübtes sein kann, während es sich in anderer Hinsicht als ungeübt und ungewandt erweist. »Tausendfache Erfahrungen zeigen uns, wie zahllose selber wissenschaftliche Menschen bei ihrer Führung nicht dahin gebracht worden sind, sich das ernste forschende Denken in ihrer Lage und in ihren Verhältnissen und für diese habituell zu machen, wie sie vielmehr in allem Tun des Lebens, dafs aufser dem Kreis ihrer wissenschaftlichen Berufs- und Liebhabereibildung liegt, rücksichtlich ihres Denkens, Forschens und Überlegens äufserst ungewandt in der Welt und in ihren Umgebungen dastehen« (Seyffarth XIV, 105; Mann IV, 250). In der Tat, wer nicht als ganzer oder halber Sensualist das Bewufstseinsleben durch Umformung von Empfindungen erklärt oder wenigstens die Gefühle auf Empfindungen (gegen alle Erfahrung vergl. Külpe, Grundrifs der experimentellen Psychologie, S. 233) die Urteile auf Empfindungen, das Wollen auf Gefühle zurückzuführen sucht, der wird gegen die Annahme Pestalozzis von der Selbständigkeit der Seelenkräfte nicht viel einwenden können.

Natürlich hat Pestalozzi diese Seelenkräfte als in allen Menschen vorhanden und die »ewigen und unveränderlichen Gesetze« ihrer Entwicklung als für alle Menschen gültig betrachtet. Seine Psychologie sollte ja die Grundlage seiner Pädagogik einer allgemein anwendbaren Erziehungslehre sein und das konnte sie nur unter dieser Voraussetzung werden. Pestalozzi ist nicht Individualpsychologe, der nur das Wesen und die Gesetze seiner eigenen Seele zu erforschen sucht, wie Langner mit den nichtigsten, einer Widerlegung nicht bedürftigen Gründen zu beweisen unternimmt (Langner S. 105—107). Schon die immer wiederholte Rede von den ewigen und unveränderlichen Gesetzen, nach denen sich die Kräfte entwickeln, ist ein deutlicher Beweis gegen Langner.

Ich spreche zuerst von der geistigen Seite des Bewufstseins bei Pestalozzi, dann von der praktischen Seite desselben, worunter ich die »physischen Kräfte«, die Kunstkraft, das Können Pestalozzis verstehe, endlich von der gemütlichen Seite des Bewufstseins, dem Herzen oder dem Fühlen und Wollen, wie Pestalozzi sich ausdrückt.

3. Die geistige Seite des Bewufstseins. Sofort fafst Pestalozzi, wo er zuerst die geistige Seite des Bewufstseins zu untersuchen beginnt, in Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Seyffarth XI, S. 169; Mann III, 184) die Frage der Fragen, von deren Beantwortung die ganze Auffassung des Geisteslebens abhängt, ins Auge, die Frage nämlich, wie wir von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen gelangen, unter den Anschauungen Bewufstseinsinhalte verstehend, die uns von dem wandelbaren Wechselzustand der Dinge, unter den Begriffen hingegen solche, die uns von dem unwandelbaren und unveränderlichen Wesen unterrichten. Unsere Natur selbst, worunter hier nur die geistige Natur verstanden werden kann (denn gleich nachher Seyffarth 170, Mann 185 wird die Sinnlichkeit als zweite Quelle der zuerst genannten Natur gegenüber gestellt), führt uns den Weg, — so lehrt Pestalozzi schon hier oder deutet es wenigstens an — dafs wir aus den »Erscheinungen« oder Eindrücken«, die den wandelbaren Wechselzustand enthalten, das unwandelbare unveränderliche Wesen herauslesen. Nicht auf das mit Blei oder Kreide auf dem Papier oder der Tafel gezeichnete Sinnenbild eines Kreises oder einer Ellipse kommt es uns an, nicht auf das Sinnenbild eines Baumes, sondern auf das Gesetz, das jene Linien beherrscht und ihnen ihre Form gibt, das die Teile des Baumes zusammenzwingt, und aus dem weichen Keimblatt den holzigen Stamm hervorgehen läfst. Dieses Gesetz ist das unwandelbare und unveränderliche Wesen, das im Begriff seinen Ausdruck findet. Pestalozzi hat eingesehen, dafs es uns nur um die Erkenntnis des Wesens der Dinge zu tun ist, und

dafs das Wesen nur im Begriff erfafst werden kann, die Einsicht, dafs der Begriff in letzter Instanz nichts anderes sein kann als das Gesetz, welches für sie gilt, haben wir kein Recht ihm zuzuschreiben. Aber er hat noch ein weiteres eingesehen. Im zehnten Briefe (bei Seyffarth, neunten bei Mann) der Schrift Wie Getrud ihre Kinder lehrt, betont Pestalozzi nachdrücklichst (Seyffarth XI, 234, 240; Mann III, 237, 241): Das absolute Fundament aller Erkenntnis ist die Anschauung. Aber das Ziel alles Unterrichts sind ihm hier: deutliche Begriffe und vollendete Fertigkeiten (S. 238 bei Seyffarth, S. 240 bei Mann). In dem elften Briefe (bei Seyffarth, zehnten bei Mann) wird dann weiter als das »letzte Mittel für deutliche Begriffe die Definition bezeichnet« (S. 256 bei Seyffarth, 254 bei Mann). Definitionen, heifst es vorher, sind »wörtliche Darlegungen des Wesens irgend eines Gegenstandes«. »Definieren heifst das Wesen eines Gegenstandes in seinem ganzen Umfang mit der höchsten Bestimmtheit und Kürze darlegen« (S. 255 bei Seyffarth, 254 bei Mann). Sofort wird auch hier vorsorglich hinzugefügt: »Alle Definitionen enthalten indessen für das Kind nur insofern wesentliche Wahrheiten, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes des Wesens dieser Gegenstände mit grofser lebendiger Klarheit bewufst ist« (ebenda). Es gibt eben keine Begriffe ohne Phantasiebilder, wie der grofse Aristoteles lehrt, mit dem Pestalozzi in diesem Punkte wie in dem anderen der Identifikation von Begriff und Wesen sich in völliger Übereinstimmung befindet.

Das alles sind Erkenntnisse, Einsichten, die auch ein moderner Psychologe und vor allem ein Logiker nützen könnte und auch wohl nützen möchte — wäre nicht der fatale Begriff des Wesens, der wesentlichen Merkmale. Nun so schwierig er ist, zu umgehen wird er nicht sein. Man hat den Begriff im Gegensatz zur Vorstellung als eine eindeutig bestimmte Vorstellung bezeichnet, als eine Vorstellung, die von allen Schwankungen des Sprachgebrauchs und des Denkens befreit ist. Eine solche Befreiung ist nur möglich, wenn man von dem der Vorstellung zufällig Anhaftenden absieht und nur das ihr Wesentliche ins Auge fafst. Die quinque voces des Porphyrius (genus ein Teil der wesentlichen, species sämtliche wesentliche Merkmale, differentia das wesentliche Merkmal, welches das genus zur species macht, proprium das notwendige aber nicht wesentliche Merkmal, accidens das zufällige Merkmal) sind aus der modernen Logik verschwunden. Nach unserer Theorie von Gattung und Art können wir den Menschen ebensowohl als ungefiederten Zweifüfsler wie als animal rationale, den Kaukasier ebensowohl als menschliches Weifses wie als weifsen Menschen definieren, während nach der Lehre von den quinque voces die weifse Farbe für den Menschen nur ein accidens, die Zweifüfsigkeit und Ungefiedertheit für ihn höchstens ein proprium sein kann. Man wird zu dieser alten Lehre zurückkehren müssen, die sich einzig und allein mit der vernünftigen Natur des Menschen verträgt. Mufs doch selbst ein Stuart Mill (Logic I, S. 137) natural kinds natürliche Arten annehmen.

Freilich setzt die Erkenntnis des Wesentlichen einen Blick des Geistes voraus, der über die Empfindungen hinausgeht, und obgleich ganz und gar an ihnen sich orientierend von ihnen sich leiten lassend, also durch sie gebunden doch etwas Neues, eben den das Wesentliche erfassenden Begriff schafft. Auch das ist Pestalozzi nicht entgangen. »Er findet«, wie Langner S. 15 hervorhebt, ‚ein selbständiges Vermögen in der Denkkraft sich über die Schranken der Anschauungseindrücke zu erheben und schöpferisch in der Ausbildung seiner selbst selbständig fortzuschreiten.« »Dieses Vermögen bildet »das eigentliche ‚Wesen‘ der Denkkraft. Es heifst Abstraktionsvermögen. Gelegentlich wird es auch als die ‚Basis‘ der Denkkraft bezeichnet« (Seyffarth XIV, S. 98, 81 oben; Mann IV, 232, 245). Es ist das Verdienst Langners, auf diese Bedeutung des Abstraktionsvermögens bei Pestalozzi zuerst aufmerksam gemacht zu haben. Wiget weifs von ihm nur zu sagen: »Die Abstraktion ist auch bei den aus der Sinnlichkeit stammenden Begriffen ein rein geistiger Vorgang, welcher den Vorstellungen inhaltlich nichts mehr beizufügen vermag« (Wiget S. 60). Das Abstraktionsvermögen Pestalozzis erinnert lebhaft an den viel umstrittenen νοῦς ποιητικὸς des Aristoteles und wir sind wiederum in der Lage, eine

Übereinstimmung, wenn auch nur eine annähernde, zwischen dem grofsen Denker des Altertums und dem grofsen Pädagogen der neueren Zeit konstatieren zu können. Vielleicht gönnt der junge Doktor der Philosophie (Langner), um dieser Neuentdeckung des νοῦς ποιητικὸς willen, die er ja nicht ganz leugnen kann, Pestalozzi doch den Ehrennamen eines Philosophen.

Nach der ersten Auseinandersetzung Pestalozzis von dem Verhältnis der dunklen Anschauungen und deutlichen Begriffe scheint eine einzelne Anschauung zu genügen, um zur Erkenntnis des ihr entsprechenden unveränderlichen und unwandelbaren Wesens zu gelangen. »Durch das Zusammenstellen von Gegenständen«, heifst es hier, »deren Wesen das nämliche ist, wird deine Einsicht über die innere Wahrheit derselben wesentlich und allgemein erweitert, geschärft, gesichert« (Seyffarth XI, S. 169—170; Mann III, 185), wir schliefsen: also nicht ursprünglich gewonnen, was auch einzig und allein richtig ist. Die Abstraktion, durch welche wir das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden, dieses fallen lassen und nur auf jenes unseren Blick richten, geht der Generalisation, die entweder das Konstante in einem Ding oder das Gleiche in mehreren Dingen, nämlich das konstante Wesentliche oder das gleiche Wesentliche ins Auge fafst, voran. Aber schon bald wird in derselben Schrift vorübergehend (Seyffarth XI, 256; Mann III, 254) das »Definieren«, das letzte Mittel für deutliche Begriffe, mit dem Bestimmen von »Gattung und Art« gleichgesetzt, was natürlich ohne vorausgehende Zusammenstellung von Gegenständen, deren Wesen das gleiche ist und somit ohne Generalisation nicht möglich ist. Wiederholt wird im Schwanengesang das Zusammenstellen, Trennen, Vergleichen als das Mittel zur Entwicklung und Entfaltung der Denkkraft bezeichnet (Seyffarth XIV, S. 78, 79, 81, 85; Mann IV, 230, 231, 232, 235). Aber wie die Stellen zeigen gilt das doch nur vom Unterricht und auch die Definition, die bei Pestalozzi ein vorwiegend sprachliches Gebilde ist, mufs von dem einfachen Blick des Geistes, durch den wir im Begriff das Wesentliche erfassen, unterschieden werden.

Als »Verdeutlichungsmittel aller unserer Anschauungserkenntnisse« werden in Wie Gertrud ihre Kinder lehrt »die Zahl, die Form, das Wort« zuerst in dieser Aufeinanderfolge genannt, der die »Grundkräfte des Zählens, Messens und Redens« entsprechen sollen, am Ende desselben Briefes werden in umgekehrter Ordnung die »Schallkraft« oder »Sprachfähigkeit«, die »blofs sinnliche Vorstellungskraft« oder »das Bewufstsein der Formen« und die »nicht blofs sinnliche Vorstellungskraft« oder »das Bewufstsein der Einheit und Zahl« unterschieden und diese als »die drei Elementarkräfte, aus der unsere ganze Erkenntnis entquillt«, bezeichnet (Seyffarth XI, S. 176, 177, 178; Mann III, 190, 191, 192). Vorübergehend wird bemerkt, dafs Zahl, Form, Namen an jedem Ding vorkommen, »die übrigen Eigenschaften, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen anderen gemein«. Die weitere Bemerkung der ersten Ausgabe: »wozu noch kommt, dafs diese Eigenschaft (soll heifsen Eigenschaften) uns gleich beim ersten Anblick so in die Augen fällt, dafs wir verschiedene Gegenstände danach unterscheiden können,« ist in der zweiten Ausgabe gestrichen (Seyffarth XI, S. 178, dazu Mann III, S. 191 u. 112).

Man sieht, wie sich hier mit den Unklarheiten Schwankungen verbinden. Am gröfsten ist die Unklarheit Pestalozzis bezüglich des Begriffs der Zahl. Die einheitliche Vorstellung eines Gegenstandes, die wohl unterschieden werden mufs von der Vorstellung Eines Gegenstandes, von der Auffassung desselben als eines Elementes der Zahl, wird ohne weiteres mit der Zahl gleich gesetzt. Die Sonderung der Gegenstände voneinander, »deren wahre Ursache die Bewegung, das Verschwinden und Wiedererscheinen eines Empfindungskomplexes auf ruhendem Hintergrunde ist« (Wiget S. 53), wird von Pestalozzi fälschlich auf die Auffassung eines Gegenstandes als einer Einheit oder als eines Elements der Zahl zurückgeführt (Seyffarth XI, S. 177; Mann III, 191—192). Es scheint ihm ganz unbekannt zu sein, dafs der Begriff der Zahl viel schwieriger ist als derjenige der Gattung. Beide stimmen darin überein, dafs sie niedere Einheiten zu einer höheren Einheit miteinander verbinden, aber beim Begriff der Zahl bleibt

das Bewufstsein des Unterschieds der niederen Einheiten voneinander bestehen, beim Begriff der Gattung ist es nicht mehr vorhanden. Dafs wir uns der Dinge geistig bemächtigen, wenn wir sie und ihre Bestandteile zählen, ebenso wenn wir sie messen und in geringerem Grade, wenn wir sie benennen, unterliegt keinem Zweifel. Zur Verdeutlichung unserer Anschauungen, genauer zur Umwandlung der dunklen Anschauungen in deutliche Begriffe, kann das Zählen in keiner anderen Weise beitragen, als »das Zusammenstellen der Gegenstände, deren Wesen das nämliche ist«: es kann nur »die Einsicht über die innere Wahrheit der Gegenstände wesentlich und allgemein erweitern, schärfen, sichern« (Seyffarth XI, S. 169—170; Mann III, 185).

Die Form, deren Auffassung ebensowenig mit dem Messen zu tun hat wie die Einheit des Gegenstandes mit der Zahl scheint in der Tat in unserer Anschauung sinnlicher Dinge das vorschlagende und mafsgebende Element zu sein, wie verwickelt auch der Prozefs sein mag, durch den wir ursprünglich zur Vorstellung der Form der Dinge gelangen. Besonders in der neuen psychologischen Lehre von den Gestaltqualitäten (von Ehrenfels) oder fundierten Inhalten (Meinong) tritt uns die grofse Bedeutung der Form für die Empfindungskomplexe, aus denen die Anschauungen bestehen, entgegen. Die Summe der örtlich bestimmten Punkte, aus denen die Umrifslinien einer Gestalt hervorgehen, machen natürlich für sich allein genommen so wenig die Gestalt, wie die Summe der Töne einer Melodie die Melodie. Wir können die Punkte verlegen, die Töne der Melodie transponieren und doch in dem einen Falle die gleiche Gestalt, im anderen Falle die gleiche Melodie erzeugen, obschon nun die Punkte alle ihren Ort, die Töne alle ihre Höhe geändert haben. Zu der Summe der Elemente, die Meinong als fundierenden Inhalt bezeichnet, tritt also ein Neues der fundierte Inhalt, die Gestaltqualität. Diese Gestaltqualitäten spielen offenbar in den primitiven Anschauungen eine grofse Rolle. Vielleicht dürfen wir unter der Form Pestalozzis, die ja offenbar etwas von ihren Elementen Verschiedenes ist, etwas den Gestaltqualitäten ähnliches vermuten.

Am wichtigsten für die Entwicklung der Anschauung und des Denkens ist die Sprache, der Name, das Wort. Das weifs Pestalozzi sehr wohl. »Die Grundteile der intellektuellen Kraft sind« nach ihm »Anschauungskraft, Sprachkraft, Denkkraft.« »Alle drei Kräfte Auschauungskraft, Sprachkraft, Denkkraft sind als der Inbegriff aller Mittel der Ausbildung der Geisteskraft anzuerkennen.« »Die Sprachkraft ist die Mittelstufe zwischen Anschauungs- und Denkkraft; ohne sie liegt eine Kluft zwischen beiden« (Seyffarth XIV, S. 174, 52, 261, 264, 64, 65; Mann IV, 300, 210, 368, 370, 219, 220). So äufsert er sich im Schwanengesang, nicht anders denkt er in Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. »Der Zweck«, so heifst es hier, »den Menschen mit psychologischer Kunst und nach den Gesetzen des physischen Mechanismus zu deutlichen Begriffen und ihrem letzten Mittel zu Definitionen zu führen, ruft einer diesem letzten Mittel wesentlich vorausgehenden Kettenfolge aller Darstellungen der physischen Welt, die von der Anschauung einzelner Gegenstände zu ihrer Benennung, zur Bestimmung ihrer Eigenschaften, das ist zur Kraft ihrer Beschreibung, und von der Kraft sie zu beschreiben, zur Kraft sie zu verdeutlichen oder zu definieren allmählich fortschreitet« (Seyffarth XI, S. 256—257; Mann III, 254). Mit Recht bemerkt Wiget zu dieser Stelle: Die Entwicklung der Erkenntnis geht mit derjenigen der Sprache Hand in Hand; es sind nur zwei Seiten einer und derselben Geistesentwicklung, ja man erhält von dem hochgespannten Ziel der Geistesbildung wie von der ganzen Darstellung des Weges zu demselben den Eindruck, dafs Pestalozzi dabei weniger die Formen der Erkenntnis als die ihnen entsprechenden Formen des sprachlichen Ausdruckes im Auge gehabt habe (Wiget[1] S. 68). Es fragt sich nur, ob sich beide Seiten trennen lassen und ob nicht vielmehr die erstere sich uns immer unter der Hülle der letzteren darbietet und in ihr erst für uns fafsbar wird. Das scheint Pestalozzis Ansicht zu sein und darin stimmt er mit der neueren Logik und Psychologie durchaus überein.

Nach Benno Erdmann gibt es keine Vorstellungen von Gegenständen, auch von

sinnlichen Gegenständen, die nicht mit (optischen Vorstellungen des geschriebenen Wortes oder akustischen Vorstellungen des gehörten Wortes) Wortvorstellungen verbunden sind, ausgenommen allein, die Vorstellungen ganz vertrauter Objekte meiner Bleifeder, meines Messers usw. Das Urteil ist ihm nichts anderes als die prädikative in aufeinanderfolgenden Wortvorstellungen sich vollziehende Auseinanderlegung, des in logischer Immanenz (etwa durch eine Gleichzeitigkeitsassociation, wie Ziehen will) zusammengedachten Subjekts und Prädikats (Benno Erdmann, Logik I, S. 230, S. 233, Ziehen, Vorlesungen über physiologische Psychologie in der Erörterung über das Urteil). Ich verstehe unter dem Urteil, von dem ich sorgfältig die Aussagen des Lügners, des Dichters, die Fragen unterscheide, das Dafürhalten, daſs der Gegenstand so ist, wie er (in der Prädikatsvorstellung) vorgestellt wird; das einschlieſslich vorhandene Bewuſstsein der Wahrheit ist hiernach vom Urteil unabtrennbar. Aber eine Vorstellung des Gegenstandes, wie sie das Urteil voraussetzt, ist ohne Wortvorstellung unmöglich. Das Wort hat eine dreifache Funktion: erstens drückt es den Gedanken des Sprechenden aus, zweitens weckt es im Hörenden einen ähnlichen Gedanken, drittens ist es Zeichen, Name für von den Vorstellungen oder Gedanken unterschiedene Gegenstände. Diese letztere Funktion übt das Wort natürlich nur im Urteil aus, unter dem wir uns eine letzte Tatsache zu denken haben, in der wir diese Funktion des Wortes konstatieren ohne weder das Urteil durch diese Funktion des Wortes noch diese Funktion des Wortes durch das Urteil erklären zu können. Daſs Empfindungskomplexe zu Anschauungen, Vorstellungen werden können, hat meines Erachtens nur in Wortvorstellungen (genauer optischen, oder akustischen Empfindungskomplexen von geschriebenen oder gehörten Worten), die diese Funktion im Urteil geübt haben, seinen Grund. Mit anderen Worten: alle Vorstellungen und Anschauungen sind das, was sie sind nur durch die mit ihnen verbundenen Wortvorstellungen. In den Wortvorstellungen, mit denen wir operieren, ist das Wissen, das wir in Urteilen gewonnen haben, gleichsam als Niederschlag krystallisiert enthalten, wir haben in ihnen ein ruhendes Wissen, das wir jederzeit wieder lebendig machen, d. h. in neuen Urteilen auseinanderlegen und uns zum Bewuſstsein bringen können. Was insbesondere die Begriffe angeht, so hat Pestalozzi vollkommen recht, wenn er meint, daſs nur derjenige einen Begriff besitzt, der ihn zu definieren versteht oder genauer, der weiſs, was der zusammengesetzte Name, den wir seine Definition nennen, bedeutet; »einen Begriff vom Kreise z. B. hat nur, der sich dasjenige vorstellt, was folgender zusammengesetzte Name bedeutet: Eine ebene geschlossene Linie, deren sämtliche Punkte von einem Punkte gleiche Abstände haben« (Meinong Höfler, Logik S. 19). Definitionen sind im Grunde nichts anderes als die Ersetzung eines einfachen Namens für einen bestimmten Begriff durch einen zusammengesetzten Namen, der gleichen Sinn mit jenem hat, aber verständlicher ist.

Am Schlusse des sechsten Briefes der Schrift Wie Gertrud ihre Kinder lehrt kehrt Pestalozzi die Reihenfolge der Verdeutlichungsmittel aller unserer Anschauungserkenntnisse, die er hier als »Elementarkräfte, aus der unsere ganze Erkenntnis quillt« bezeichnet, um, die Sprachfähigkeit, das Wort, der Name kommt hier an die erste Stelle, geht sogar der unbestimmten sinnlichen Vorstellung oder dem Bewuſstsein der Formen voran, worin doch nach Pestalozzi die Anschauung in erster Linie besteht (einige Zeilen vorher auf derselben Seite, [bei Seyffarth, auf der vorhergehenden bei Mann] heiſst es Form, Zahl, Namen, dann Einheit, Form, Namen, und diese sollen sogar die bestimmte Erkenntnis geben, während die Erkenntnis aller übrigen Eigenschaften als klare Erkenntnis, das Bewuſstsein des Zusammenhangs als deutliche Erkenntnis bezeichnet wird, Stufen der Erkenntnis, die einige Seiten vorher [Seyffarth S. 174—175; Mann S. 189] ebenfalls unterschieden und in unmittelbarer Aufeinanderfolge zweimal in anderer Weise, auch hier nicht übereinstimmend, charakterisiert werden: Wiget bemüht sich vergebens, eine Übereinstimmung zwischen diesen drei Relationen herzustellen, Wiget[1] 57 I, 58 II und IV) (Seyffarth XI, 178; Mann III, 192).

Wohl dieser Stelle, in der die Sprachkraft dem Bewuſstsein der Formen also

doch der Anschauungskraft ganz gegen die sonst überall hervortretende Meinung Pestalozzis vorangestellt wird, weniger der natürlich ganz falschen Auffassung der Zahl und gar des Namens als Eigenschaften der Dinge (gegen Wiget[1] S. 56) gilt die durchaus zutreffende Polemik Joh. Gottl. Fichtes gegen Pestalozzi in der neunten Rede an die deutsche Nation: »Im Felde der objektiven Erkenntnis, die auf äufsere Gegenstände geht, fügt die Bekanntschaft mit dem Wortzeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der inneren Erkenntnis für den Erkennenden selbst durchaus nichts hinzu, sondern sie erhebt dieselbe blofs in den völlig verschiedenen Kreis der Mitteilbarkarkeit für andere. Die Klarheit jener Erkenntnis beruht gänzlich auf der Anschauung und dasjenige, was man nach Belieben in allen seinen Teilen gerade so wie es wirklich ist in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, ist vollkommen erkannt, ob man nun dazu ein Wort habe oder nicht. Wir sind sogar der Überzeugung, dafs jene Vollendung der Anschauung dem Wortzeichen vorangehen müsse, und dafs der umgekehrte Weg gerade in jene Schatten- und Nebelwelt und zu dem frühen Maulbrauchen, welche beide Pestalozzi mit Recht so verhafst sind, führe, ja dafs der, der nur je eher, je lieber das Wort wissen will, und der seine Erkenntnisse für vermehrt hält, sobald er es weifs, eben in jener Nebelwelt lebt und blofs um deren Erweiterung bekümmert ist« (Fichtes Reden an die deutsche Nation, herausgegeben von Th. Vogt, Langensalza, 1881, S. 209). Wahrhaft goldene Worte, die kein Lehrer vergessen oder aufser acht lassen sollte.

Auf Anschauungen kommt es an, nicht auf Worte, das weifs keiner besser als Pestalozzi, der überall von Anschauungen ausgeht und auf sie zurückführt, und ausdrücklich die Sprachkraft als Mittelstufe zwischen der Anschauungskraft und Denkkraft bezeichnet (Seyffarth XIV, S. 63; Mann IV, 219). Aber wenn, wie natürlich, die Worte zu dem Inhalte der Anschauungen, die ja aus von den Einwirkungen der Dinge herrührenden Empfindungskomplexen bestehen, und weiterhin zu dem Inhalt der Begriffe und überhaupt der Gedanken nichts beitragen können, wäre es dann nicht doch denkbar, dafs sie die von Anschauungen, Begriffen und Gedanken unabtrennbare Hülle bildeten, in denen allein diese uns fafsbar würden, durch die sie für unser Bewufstsein erst Halt und Bestand gewinnen, wäre es nicht denkbar, dafs trotzdem die Worte für das Zustandekommen der Anschauungen, der Begriffe und Gedanken, für das Entstehen derselben, wenn auch nicht als vorausgehende Bedingung, so doch als unentbehrlicher Bestandteil vorausgesetzt werden müfsten? Mit Recht bemerkt Wiget: »In dem psychischen Schöpfungsprozefs, durch welchen Gegenstände der objektiven Erkenntnis erst erzeugt werden, hat das Wort eine von der neueren Psychologie anerkannte Bedeutung. Einmal bildet es für die neu entstandene Einheit einen Träger, welcher ihr Bestand verleiht und ihre Überführung in höhere psychische Gebilde möglich macht. Andrerseits begünstigt die Sprache die Entstehung von Vorstellungen, indem das gehörte Wort die Aufmerksamkeit anf Vorgänge spannt, welche ihm einen Denkinhalt zu geben geeignet sind (Lazarus, Leben der Seele, 2. Auflage II, S. 171 ff.). Beides hat Pestalozzi erkannt. Das erstere liegt vor, wenn Pestalozzi das Erkannte durch den Laut vergegenwärtigen, die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache verdoppeln will« (Seyffarth XI, S. 176 und 177; Mann III, S. 190, Wiget[1] S. 56) und wie ich hinzufüge, wenn er behauptet, dafs »durch die Sprache die ganze Summe aller äufseren Eigenschaften eines Gegenstandes meinem Bewufstsein eigen gemacht werden« (Seyffarth XI, S. 177; Mann III, S. 190).

Auch bezüglich des letzteren gebe ich Wiget das Wort. »Das Kind soll nach Pestalozzi sich den ‚Schall und Laut eines grofsen Teiles einer wissenschaftlichen Nomenklatur' aneignen, weil es dadurch wenigstens den Vorzug geniefst, den ein Kind, das in einem grofsen Geschäftshause von der Wiege auf täglich mit den Namen von zahllosen Gegenständen bekannt wird, in seiner Wohnstube geniefst« (Seyffarth XI, S. 117; Mann III, S. 151). »Hier haben wir es mit dem zweiten Dienst zu tun, welchen das Wort der kindlichen Geistesbildung leistet. War es vorher dazu bestimmt, die rohe Gesamtvorstellung festzu-

halten, so soll es hier bei der Nomenklatur dem Zweck dienen, vor jedem sachlichen Inhalt wie ein Netz (Steinthal) bereit gehalten bei gegebener Gelegenheit eine Vorstellung aufzufangen. Dafs der Vorzug der Wohnstube des Kaufmannskindes nach Pestalozzis Meinung in der Tat in dieser psychologischen Bedeutung des Wortes beruhe, geht aus seinen Ausführungen im Schwanengesang deutlich hervor! »Ich sehe, dafs das unmündige Kind in seinen Umgebungen eine Menge Worttöne hört, deren Sinn es im Anfang gar leicht versteht. Viele von ihnen werden durch die öftere Wiederholung, in der sie vor die Sinne seines Gehöres erscheinen, ihm dadurch bewufst und selber seinem Munde geläufig, ohne dafs es ihre Bedeutung noch im geringsten versteht oder auch nur ahnet. Aber diese vorläufige dunkle Erkenntnis, die das Ohr von ihnen erhält und diese Geläufigkeit, die sich der Mund also von ihnen verschafft, ist für die reelle Ausbildung der Sprachkraft eine Vorbereitungsstufe, die ihr von wesentlichem Nutzen ist. Dem Begriff der Gegenstände mit der Geläufigkeit des Lautes, der sie bezeichnet, voreilend, bleibt der Begriff des durch ihn bezeichneten Gegenstandes dem Kind vom Augenblick an, in dem es den Gegenstand des Lautes selber durch die Anschauung erkennt, unauslöschlich. Es ist deshalb für die Ausbildung der Sprachkraft ein grofser Vorteil, wenn das Kind von der Wiege an in Umgebungen lebt, in denen ziemlich viel und über vielerlei, besonders aber über Gegenstände seiner nächsten Umgebungen und seines häuslichen Lebens gesprochen wird« (Seyffarth XIV, S. 61—62; Mann IV, 218; Wiget[1] S. 77). Das in seiner Bedeutung noch nicht verstandene Wort ist nicht blofs als Vorbereitungsstufe für die Ausbildung der Sprachkraft von grofsem Vorteil, sondern es vertritt auch den Begriff und macht ihn darum, wie Pestalozzi sagt, voreilend, soll heifsen im voraus, ehe er gewonnen ist, sozusagen schon unauslöschlich. Wiget hat recht, wenn er fortfährt: »Für die Kinderstube ist das vorgeschlagene Verfahren durchaus naturgemäfs. Hier geht die Bildung der Vorstellung in sehr vielen Fällen den im Schwanengesang beschriebenen Weg: Im Anfang ist das Wort, damit verbindet sich ein Minimum von Denkinhalt, welcher durch die Erfahrung allmählich bereichert wird, bis endlich Inhalt und Wort voneinander unabhängig gedacht als Sache und Zeichen unterschieden werden« (Wiget[1] S. 78, dazu Lazarus, Leben der Seele, zweite Auflage I, S. 183).

Zur Psychologie, wenigstens zur genetischen erklärenden Psychologie gehört auch die Lehre vom Ursprung der Sprache. Auch darüber hat Pestalozzi Auseinandersetzungen, die wir nicht übergehen dürfen. Er unterscheidet »drei Epochen, in welche Natur und Erfahrung die Entwicklung der Sprachkraft eingeteilt haben«, und charakterisiert diese folgendermafsen: »Die Sprache meines Geschlechts war lange nichts anderes als eine mit Mimik vereinigte Schallkraft, die die Töne der belebten und leblosen Natur nachahmte« — erste Epoche. »Von Mimik und Schallkraft ging sie zu Hieroglyphen und einzelnen Worten über, und gab lange einzelnen Gegenständen einzelne Namen« — zweite Epoche. »Von diesem Punkte ging die Sprache allmählich weiter; sie bemerkte zuerst die auffallendsten Unterscheidungsmerkmale der Gegenstände, die sie benannte, dann kam sie zu den Eigenschaftsbenennungen und mit diesen zu den Benennungen des Tuns und der Kräfte der Gegenstände. Viel später entwickelte sich die Kunst, das einzelne Wort selber vielbedeutend zu machen, die Einheit, die Mehrheit, die Gröfse seines Inhalts, das Viel und das Wenige seiner Form und Zahl und endlich sogar alle Abänderungen und Beschaffenheiten eines Gegenstandes, welche die Verschiedenheiten von Zeit und Raum in ihm hervorbringen, durch die Abänderung der Form und Zusammensetzung des nämlichen Wortes mit sicherer Bestimmtheit auszudrücken« — dritte Epoche (Seyffarth XI, S. 246; Mann III, 246).

Wiget macht aufmerksam auf die Übereinstimmung, von ihm als unzweifelhafte Anlehnung bezeichnet, mit Herder, der eine pathognomische Interjektionsepoche, in der der Mensch im ersten überraschenden Augenblick jede lebhafte Empfindung in einem Laut äufsert, und eine davon verschiedene Epoche unterscheidet, in der an die Stelle des unwillkürlichen automatischen Geschreis der Empfindung zuerst vom Gehörssinn gelieferte charakteristische Merkmale des Gegenstandes treten, die zu inner-

lichen Merkworten, zu Namen des Angeschauten werden (Wiget [1], S. 75, dazu Herder, Abhandlung über den Ursprung der Sprache, Berlin 1772, S. 5, 55, 75). Sollte Pestalozzi wirklich die wertvolle Bemerkung Herders über den Ursprung der ersten charakteristischen Merkworte in Gehörseindrücken entgangen sein, wenn er bei seinen Ausführungen sich an Herder angelehnt hätte? In der allerdings sehr summarischen Auseinandersetzung Pestalozzis über die dritte Epoche wird seine Selbständigkeit auch von Wiget nicht angezweifelt. Hauptfrage ist nicht, wie die ersten Sprachlaute mit Empfindungskomplexen associativ verknüpft werden — das ist ein rein mechanischer Vorgang; sondern wie die Sprachlaute zu Namen von Gegenständen werden, wie wir uns in ihnen und durch sie Gegenstände vergegenwärtigen können. Diese Frage scheint nur durch ein Zurückgreifen auf das Urteil beantwortet werden zu können. Pestalozzi gebraucht den Ausdruck Vergegenwärtigung dreimal von den Sprachlauten (Seyffarth XI, S. 247, 176, 177; Mann III, 190, 247), ohne sich darüber näher zu erklären. (Vergl. des Verfassers Besprechungen von Wegener, Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens und von Curti, Die Entstehung der Sprache, in Hirschfelders Wochenschrift für klassische Philologie 1885 Nr. 51, S. 1618 bis 1624, 1886 Nr. 1, S. 14 bis 19.)

Schliefslich mache ich noch auf eine Stelle des siebenten Briefes in Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, aufmerksam, welche uns über die Beschaffenheit der ursprünglichen Sprachlaute, wie sie sich Pestalozzi denkt, Aufschlufs gibt. »Die Sprache ist im eigentlichen Sinne Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat; also benutzte ich sie und suche am Faden ihrer ausgesprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke wieder hervorzubringen, welche beim Menschengeschlecht diese Töne gebildet und veranlafst haben« (Seyffarth XI, S. 204; Mann III, 211). Diese natürlich ganz falsche Ansicht, welche die Anschauung der Dinge überflüssig machen würde — auf der Seite vorher bei Seyffarth, bei Mann auf derselben Seite wird die Sprache ausdrücklich als »das erste Mittel zur Klarmachung unserer Begriffe« bezeichnet — kann erst im Zusammenhang mit der Pädagogik Pestalozzis behandelt werden.

Nach Langner (S. 14) soll Pestalozzi in der Schrift An die Unschuld, den Ernst und Edelmut meines Zeitalters und Vaterlandes das »Anschauen, Vergleichen und Urteilen« als »dreifache« die Form und Fundamente des menschlichen Denkens umfassende Äufserung und Richtung der Geistestätigkeit«, ferner »als Fundamentalkräfte und Fertigkeiten alles Denkens« bezeichnet haben (Seyffarth XII, S. 232, 233, 234), hingegen im späteren Schwanengesang Anschauen und Urteilen nicht mehr als Fundamentalkräfte des Denkens, sondern als selbständige Kräfte neben der Denkkraft auffassen (Seyffarth XIV, S. 23, 24, 78, 79, 81, 82, 97, 98, 105, 129, 176). Die unter XII, S. 232, 233, 234 citierten Worte finden sich auf den aufeinander folgenden Seiten, aber sollte man nicht hier das Anschauen als Fundament, hingegen Vergleichen und Urteilen als Form des Denkens, oder das Anschauen und das in Vergleichen enthaltene Zusammenstellen (Zusammendenken, Zugleichvorstellen) als Fundamentalkräfte, das Vergleichen selbst und das Urteilen als Fertigkeit des Denkens fassen dürfen? Das Vergleichen ist doch wohl ein Urteilen. Ich sehe nicht ein, was dagegen einzuwenden wäre.

Dafs im Schwanengesang Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft als Grundteile der intellektuellen Kraft, als Inbegriff aller Mittel die Geisteskraft auszubilden bezeichnet werden, haben wir früher schon gesehen (Seyffarth XIV, 174, 52; Mann IV, 302, 219). Das steht nicht im Widerspruch mit jenen Stellen. An den aus dem Schwanengesang von Langner citierten Stellen findet sich ebenfalls nichts jenen Stellen Widersprechendes. Insbesondere ist von einer Unterscheidung von Denken und Urteilen hier nichts zu entdecken. S. 24 steht Denk-, Forschungs- und Urteilskraft nebeneinander, wie öfter; die Annahme einer besonderen Forschungskraft wird auch Langner Pestalozzi nicht zumuten wollen; S. 78 und 79 steht Denk- und Urteilskraft offenbar identisch, S. 78 heifst es sogar: »Das Vermögen der Denk- und Urteilskraft«. S. 81 ist vom Zusammenstellen,

Trennen, Vergleichen als dem Mittel, denken zu lernen, S. 82 vom Zusammenstellen, Trennen, Vergleichen als der im Denken liegenden Fähigkeit die Rede, von nichts anderem; S. 105 vom Zusammenstellen, Trennen und Vergleichen als den Mitteln, die Gegenstände der Anschauung logisch zu bearbeiten und darüber zu urteilen, S. 176 wiederum vom Zusammenstellen, Trennen und Vergleichen als den Mitteln, die Denk- und Urteilskraft zu üben; S. 129 wird die Sprachkraft als Mittelstufe zwischen Denk- und Anschauungskraft bezeichnet. Diese Stellen geben in der Tat keinen Beweis dafür, dafs Pestalozzi die Denk- und Urteilskraft als besondere Kräfte unterschieden habe.

Langner meint: »Dafs die Urteilskraft als eine selbständige Geisteskraft aufgefafst wird, beweist schon rein äufserlich ihr nicht seltenes Hervortreten neben der Denkkraft; Pestalozzi spricht von Denkkraft und Urteilskraft, von Denken und Urteilen« (Langner S. 17, Seyffarth IV, S. 271. XIV, S. 25, 65, 78, 79, 80, 86, 92, 153, 176. XIV, S. 59, 64, 78, 129). Ich kann das als einen Beweis nicht anerkennen. Es wird doch auf den Sinn der Stellen ankommen. IV, S. 271 steht »Denkkraft und Urteilsvermögen«, XIV, S. 25, 65, 80, 86, 92, 153 steht Denk- und Urteilskraft; nirgends im Text eine Andeutung davon, dafs beide als besondere Kräfte unterschieden werden sollen. Aber Langner hat noch andere Beweise. Er sagt: »Bald stellt Pestalozzi das Urteilen als ein der Denkkraft untergeordnetes Vermögen hin, dann spricht er (Seyffarth XIV, S. 23) »»vom Erheben der Anlage über die Gegenstände zu urteilen zur wirklichen Denkkraft«« — bald stellt er es über die Denkkraft, dann spricht er (XIV, S. 24) »»vom Erheben des Denkvermögens zur gebildeten menschlichen Urteilskraft«« (Langner S. 17). Mir scheint die Berufung auf diese Stellen recht unglücklich zu sein. Die wirkliche (aktuierte) Denkkraft ist doch die entwickelte Denkkraft, der als Potenz das Denkvermögen entspricht, wie die gebildete Urteilskraft die entwickelte (aktuierte) Urteilskraft ist, der als Potenz eine Anlage zu urteilen entspricht. Die Unterscheidung von Potenz und Akt liegt zu Grunde. Die Stellen beweisen das Gegenteil von dem, was sie beweisen sollen, nämlich: dafs Pestalozzi das Urteilsvermögen in der Tat mit dem Denkvermögen identifiziert hat. Pestalozzi ist nicht ein solcher Konfusionarius, wie ihn Langner hinstellt. Es ist nachgerade genug und mehr als nötig über die Konfusion Pestalozzis geredet und gescholten worden. Es wäre an der Zeit, dafs wir uns der schwierigeren Aufgabe zuwenden, seine wirklichen Lehren zu erforschen. Auch Langner hätte das tun sollen und gewifs mit gröfserem Erfolg getan, wenn ihn seine unglückliche Methode daran nicht gehindert hätte. Ihre Mängel treten besonders deutlich bei dem von ihm unternommenen Versuche, Widersprüche in der Auffassung des Denkens bei Pestalozzi zu konstatieren, zu Tage.

4. Die praktische Seite des Bewufstseins. Was wir die praktische Seite des Bewufstseins nennen, wird von Pestalozzi als Kunstkraft im Gegensatz zu den geistigen und sittlichen oder intellektuellen und sittlichen Kräften, als Können im Gegensatz zu Kennen und Wollen, Fühlen und Denken, als Hand im Gegensatz zu Kopf und Herz und dementsprechend als Handeln, als Körper und Leib im Gegensatz zu Geist und Herz und dementsprechend als physische Kraft bezeichnet (Langner, S. 8). Natürlich sind die letzten Ausdrücke nur bildlich und unterliegt es für den, der nicht an den Worten klebt, sondern ihre Bedeutung würdigt, gar keinem Zweifel, dafs Pestalozzi mit allen diesen Ausdrücken in dieser Gegenüberstellung nur eine psychische Kraft gemeint haben kann. Um dieser Annahme aus dem Wege zu gehen, sieht sich Langner genötigt, die Kunstkraft, welche Pestalozzi wiederholt ausdrücklich als dritte Grundkraft neben den geistigen oder intellektuellen und sittlichen Kräften aufführt, ebenso wie die zu ihr gehörige Sprachkraft als gemischte geistig physische Kraft zu charakterisieren: er nennt sie untergeordnete oder Nebenkräfte, bemerkt aber, dafs diese Bezeichnung nicht auf Pestalozzi zurückgeführt werden kann (Langner S. 25). Wir haben sie als Kraft der Darstellung bezeichnet, die natürlich einen Stoff, also etwas Physisches, sei es den eigenen Körper und seine Bewegungen, sei es die Laute der Sprache, die Zeichen der Schrift oder einen äufseren Stoff voraus-

setzt; wir befinden uns in dieser Hinsicht in völliger Übereinstimmung mit Wiget, der sie als das Darstellende in Wort, Bild, Werk, Tat erklärt (Wiget[1] S. 110.) Das Meiste von dem, was Pestalozzi über die Kunstkraft sagt, gehört in die spezielle Methodik. Wir beschränken uns hier auf das eigentlich Psychologische, dessen Ausscheidung aus der Methodik Pestalozzis allerdings keine leichte Sache ist. Ich spreche von einer praktischen Seite des Bewufstseins, lieber würde ich den Ausdruck poetische an Aristoteles mich anschliefsend gebrauchen, der der Kunstkraft Pestalozzis besser entspricht, wenn er gebräuchlich wäre. Bei der eigentümlichen Verflechtung der verschiedenen Kräfte oder Tätigkeitsweisen des Bewufstseins, die namentlich bei der praktischen Seite des Bewufstseins hervortritt — was Pestalozzi weder überhaupt noch hier entgeht — ist es richtiger von Seiten des Bewufstseins und nicht von Kräften oder Vermögen desselben zu reden.

In der Schrift An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes spricht Pestalozzi zuerst über die Entfaltung der sittlichen Anlagen, dann über die der geistigen intellektuellen, Bildung der Denkkraft, endlich über die physische Entfaltung (Seyffarth XII, S. 226—232, 232—234, 234—135 ähnlich schon IV, S. 225). Über die letztere bemerkt er: »Der Trieb, sich physisch zu entfalten, ist zum Teil physisches Bedürfnis, aber ebenso offenbar ist, dafs er im häuslichen Leben auch geistig belebt ist und einerseits als Mittel der tierischen Selbstsucht, andrerseits als Basis aller Kunst- und Berufskräfte unseres Geschlechtes zum Bewufstsein kommt. In erster Hinsicht ist er wesentlich eine sinnliche, tierische Kraft, die durch die ganze Gierigkeit und selbstsüchtige Gewalttätigkeit der tierischen Natur unterstützt und belebt wird, in der zweiten ist er ein mit der Sittlichkeit und Geisteskraft des Kindes innig verbundener höherer Trieb unserer Natur, der demnach eben wie diese Kräfte und mit ihnen das unterscheidende Wesen der Menschlichkeit konstituiert.« Der Kunstkraft, die hier mit den physischen Anlagen, um deren Entfaltung es sich handelt, identifiziert wird, liegt als »Basis« ein »höherer«, mit Sittlichkeit und Geisteskraft verbundener »Trieb« zu Grunde; sie ist also ohne Zweifel selbst etwas Höheres wie diese, etwas nicht blofs Physisches im gewöhnlichen Sinne des Wortes und das Gleiche gilt dann natürlich auch von den mit der Kunstkraft identifizierten physischen Anlagen. Wenn Pestalozzi später in der Rede an mein Haus vom 12. Januar 1818 sagt: »Ein Kind, das in Zahl und Form genügsam geübt ist, besitzt in sich selbst das Geistige der Kunstkräfte aller menschlichen Berufe in seinem ganzen Umfange und hat beim Eintreten in irgend einen Kunstberuf nur noch die mechanischen äufseren Fertigkeiten desselben zu erlernen« (Seyffarth XIII, S. 210; Mann IV, 110), so ist das natürlich eine übertriebene Behauptung, wie sie bei Gefühlsnaturen von Pestalozzis Art nicht selten begegnen, aber die dreifache Fundamentierung der Kunstkraft: Sittlichkeit, Geisteskraft, höherer Trieb ist damit doch nicht aufgegeben, wie Langner behauptet (Langner S. 26), es wird eben nur das zweite Fundament, die Geisteskraft, das Geistige, ins Auge gefafst.

Zwanzig Jahre vorher, in den Fabeln, die 1797 verfafst wurden, hat Pestalozzi genau dieselbe Ansicht. »Das Bewundernswürdigste, das in der Kunstkraft der Bienen liegt, ist durchaus nicht mit der Kunstkraft des Menschengeschlechts zu vergleichen. Die tierische Kunstkraft ist in ihrem Wesen, auch wie sie bei den Bienen, bei dem Biber und bei hundert anderen Tieren unsere Bewunderung anspricht, nichts anderes als ein in der Organisation des Tieres in der höchsten Vollendung seines Zweckes hineingelegter, der Menschennatur ganz unbegreiflicher und unerklärlicher Sinn, der in Rücksicht auf das Tier dem Sinn seines Auges, seines Ohres, seiner Nase ganz gleich ist, und wie dieser vom Willen des Tieres ganz unabhängige Sinn von ihm weder gebessert noch verschlechtert werden kann. Die menschliche Kraft hingegen ist eine unserem Geiste, Herz und Hand ganz untergeordnete Kraft« (soll natürlich heifsen, sie hat drei höhere Fundamente, Geisteskraft, Sittlichkeit und den den physischen Anlagen, der Hand, entsprechenden »höheren Trieb«), »deren Wartung und Besorgung allgemein und

speziell in die Hand eines jeden Individuums gelegt ist. Wir können den Keim unserer Kunstkraft, dessen gereifte Vollendung noch kein sterbliches Auge gesehen, dennoch durch diese Wartung seiner Reifung vielseitig näher bringen und zwar kollektiv durch die Folgen, die die Gesamtheit der Teilhaber jeder einzelnen Kraft auf den progressiven Vorschritt derselben hat, als auch durch diejenigen Folgen, die der Individualeinfluſs eines jeden Künstlers auf diesen Vorschritt der Kunst hat. Der Keim der menschlichen Kunst ist als aus dem innersten unseres Wesens, aus dem tiefen Zusammenhange unserer geistigen, sittlichen und physischen Kräfte hervorgehend eine in uns selbständig liegende Kraft.« (Die dem »höheren Trieb« entsprechende höhere Anlage, unter der wir nach dem sonstigen Sprachgebrauch Pestalozzis auch die physischen Kräfte, die Hand, die ersteren nicht als körperliche, die letztere bildlich auffassend verstehen können.) »Und so wie es gewiſs ist, daſs kein Tier hier auf Erden auch nur einen Funken des menschlichen Kunstkeimes in sich selber hat, so ist ebenso gewiſs, daſs jeder Mensch, der dem Tiersinn und der Selbstsucht unserer sinnlichen Natur unterliegt, dadurch auch das eigentlich Wesentliche seines Kunstsinnes untergräbt und mitten im Besitz groſser einseitiger Kunstfertigkeiten zu einem tierischen Handwerksknecht der Kunst herabsinkend, das Göttliche und Menschliche der Kunst in sich selber abschwächen, verderben und sogar verteufeln kann« (Seyffarth IX, S. 248, 249).

28 Jahre später im Schwanengesang vertritt Pestalozzi genau die gleichen Anschauungen. Von Schwankungen, die Langner auch hier wieder bei ihm konstatieren zu können glaubt (Langner S. 27), kann keine Rede sein. Das »Wesen der Kunst« wird als »immer geistiges« als »Geist und Leben« bezeichnet. Da für die Kunst auch körperliche Tätigkeiten erforderlich sind, so müssen natürlich auch »äuſsere und innere Grundlagen der Kunst« oder die »Fundamente derselben als äuſserlich und innerlich, als physisch und geistig« unterschieden werden. Wenn bezüglich der ersteren die »Sinne und Glieder« bezüglich der letzteren nur die Denk- und Urteilskraft (Seyffarth XIV, S. 25, schon S. 27 wird die sittliche Kraft als drittes Fundament wieder geltend gemacht; Mann IV, 190 u. 191) angeführt wird, so kann uns das nicht beirren. Ebensowenig, wenn die übertreibende Behauptung, die wir schon kennen, hier wiederkehrt (Seyffarth IV, S. 86, 87, 25, 27; Mann IV, 236, 190, 191). Wichtiger ist, daſs wir im Schwanengesang und zwar gerade an der Stelle, wo diese Schwankungen zuerst hervortreten sollen, von Pestalozzi über die verschiedenen Zweige, welche die Kunstkraft umfaſst, belehrt werden. Er frägt nämlich hier: »Wie entfalten sich die Fundamente der Kunst, aus denen alle Mittel die Produkte des menschlichen Geistes äuſserlich darzustellen (a) und den Trieben des menschlichen Herzens äuſserlich Erfolg und Wirksamkeit zu verschaffen (b), hervorgehen, und durch welche alle Fertigkeiten, deren das häusliche und bürgerliche Leben bedarf, gebildet werden müssen?« (c) (Seyffarth XIV, S. 25; Mann IV, 190). Langner (S. 27) gibt selbst zu, daſs diese Stelle sich mit der Annahme eines dreifachen Fundaments der Kunstkraft eines sittlichen, geistigen, physischen, deckt. Trotzdem will er in der zwei Zeilen davon entfernten Unterscheidung eines äuſserlichen und innerlichen physischen und geistigen Fundaments »Schwankungen« konstatieren können. Unter den Geistesprodukten = Produkten der Geisteskraft, sind natürlich Vorstellungen und Begriffe, die in der Sprache, Ideen, die in den Kunstwerken ihren Ausdruck finden, zu verstehen (a), unter den Trieben des Herzens = der sittlichen Kraft sind Gefühle und Willensregungen zu denken (b), von diesen beiden Gruppen zweckmäſsig gesondert werden die Fertigkeiten des häuslichen und bürgerlichen Lebens erwähnt. Über die Fertigkeiten ist eine Stelle im Schwanengesang, mit der eine andere in der Lenzburger Rede übereinstimmt, zu vergleichen. »Das innere Wesen der Kunstkraft ist wie das innere Wesen der Anschauungskraft, der Sprachkraft und der Denkkraft Geist und Leben (soll heiſsen geistig), die äuſseren Mittel der Entfaltung der Kunst sind, sofern sie die Ausbildung unserer Sinne und sinnlichen Organe ansprechen, physisch, insofern sie die Ausbildung unserer Glieder ansprechen, mecha-

nisch (Seyffarth XIV, S. 87, XVII, S. 275, 272; Mann IV, 236; III, 469—470, 466—467).

Das Darstellungsmittel der Kunstkraft sind die Bewegungen: wir können sie nach der Terminologie Herzens in seiner Psychophysiologie als die psychophysiologische Seite der Kunstkraft bezeichnen. Es ist interessant zu sehen, daſs Pestalozzi auch auf diese Seite derselben seine Aufmerksamkeit gerichtet hat. In Wie Gertrud ihre Kinder lehrt findet er »die Vollendung der Kunst in dem höchsten Grad des Nerventaktes, der uns Schlag und Stoſs, Schwung und Wurf in hundertfacher Abwechslung sichert und Hand und Fuſs in entgegenstehenden Bewegungen wie in gleichlaufenden gewiſs macht« (Seyffarth XI, S. 278; Mann III, 273). Wie Wiget bemerkt (Wiget[1] S. 96) gibt Pestalozzi einen Beweis von seinem »richtigen Einblick in die Psychologie der Bewegung, wenn er jede voreilige Einübung bestimmter zusammengesetzter Bewegungen (z. B. des Schreibens vor dem Zeichnen) verbietet, weil dadurch die Hand in einzelnen Formen verhärtet wird, was der Kunstausübung zum Schaden gereicht (Seyffarth XI, S. 217, XIV, S. 179; Mann III, 223; IV, 364). »Da mit den Bewegungen der Hand auch bestimmte Formvorstellungen assoziiert sind, so setzen sich nicht nur in den ausführenden Organen unabänderliche Bewegungsfolgen, sondern auch im Geiste einförmige Vorstellungsreihen fest: indem sich die Hand verhärtet, erstarrt die Phantasie« (Wiget[1] S. 97). Auch das hat Pestalozzi erkannt. »Tierisch an die bloſsen Handgriffe einer einzelnen isolierten Kunst und Berufsfertigkeit gewöhnt, stirbt in dem von ihr verkrüppelten Volk der Geist der Kunst und die Kräfte selber, aus der sie wesentlich hervorgehen und mit ihr der Geist der Erfindung und ihr erhebendes Selbstgefühl; der Nachahmung schwache Lampe erscheint dem geblendeten, engherzigen Zeitstümper wie ein ewiges Himmelsgestirn. Gottes höhere Natur ist in ihm nicht mehr lebendig; in seinem elenden Handwerkssumpf versunken, bleibt er innerlich unerhoben — vom rein menschlichen Sinne« (Seyffarth XVII, S. 275; Mann III, 469 bis 470). Daſs die Phantasie, von deren Erstarrung hier die Rede ist, das eigentlich geistige, wie die Bewegungsempfindung das sinnliche Element der praktischen Seite des Bewuſstseins bildet und daſs die Phantasie in diesem Sinne keineswegs durch bloſse Assoziation erklärt werden kann, sondern als besondere von den übrigen verschiedene Tätigkeitsweise oder Kraft betrachtet werden muſs, das sind Ansichten, die dem Geiste der Forschung Pestalozzis überaus nahe gelegen hätten, für die wir uns aber auf seine Schriften nicht berufen können. Er hat die Phantasie in dieser ihrer Funktion nicht gewürdigt. Er versteht unter der Einbildungskraft das Vermögen, mir die Dinge auſser mir vorzustellen und hält sie für eine gefährliche Gegnerin des Verstandes (Seyffarth XVI, S. 45; IV, S. 202; V, S. 179; X, S. 198; XVI, S. 170). Langner S. 13 und 14: Seyffarth III, S. 154 eine pädagogisch wichtige, ebenfalls von Langner zitierte Stelle ist hierfür nicht beweisend.

In fast wörtlicher Übereinstimmung werden die Stufen des Bildungsganges der Kunstkraft im Schwanengesang zweimal in folgender Weise beschrieben: »Von der Aufmerksamkeit auf die Richtigkeit jeder Kunstform zur Kraft in der Darstellung derselben, von dieser zum Bestreben jede in Rücksicht auf Richtigkeit und Kraft wohl eingeübte Form mit Leichtigkeit und Zartheit darzustellen und von der eingeübten Richtigkeit, Kraft und Zartheit derselben zur Freiheit und Selbständigkeit in der Darstellung der Formen und Fertigkeiten« (Seyffarth XIV, S. 27 u. 91; Mann IV, 192, 240), wozu an ersterer Stelle hinzugefügt wird, daſs diese einzelnen Übungen unter sich in Übereinstimmung und Harmonie gelangen und dadurch sich zu einer Gemeinkraft der Kunst erheben, ohne welche der Mensch weder sich selbst durch die Kunst veredeln, noch selber zu einem soliden, in ihm selber wahrhaft begründeten Streben nach der Vollkommenheit irgend einer wirklichen Kunst zu gelangen vermag.« Ich bemerke noch, daſs Pestalozzi ausdrücklich das Kennen, Können, Wollen mit der Erkenntnis des Wahren, dem Gefühl des Schönen und der Kraft des Guten in Verbindung bringt (Seyffarth XVII, S. 178; Mann III, 380).

4. Die gemütliche Seite des Bewuſstseins. Wir verstehen darunter das,

was Pestalozzi bildlich als Herz, aber auch als Fühlen, Wollen bezeichnet. Gewöhnlich freilich gebraucht er den Ausdruck Sittlichkeit, sittliche Anlagen und deutet damit schon an, daſs das meiste, was er über diese dritte Seite des Bewuſstseins zu sagen hat, nicht in die Psychologie, sondern in die Ethik gehört. Wir können uns deshalb hier um so kürzer fassen. Wir sprechen von einer gemütlichen Seite des Bewuſstseins: für das Wort Gemüt in dem Sinne, daſs es die Unlustgefühle und demnach wohl auch die Lustgefühle umfaſst, können wir uns wenigstens auf Eine Stelle bei Pestalozzi berufen (Seyffarth XIII, S. 408).

In den Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts gebraucht Pestalozzi wiederholt das Wort Empfinden (zusammengestellt mit Denken und Handeln) in der Bedeutung von Gefühl im engeren Sinne, in dem wir es von der Empfindung unterscheiden: »anders empfinden als der Mensch ohne Zwang und Gewalt empfindet«; »ohne Zwang und Mühe empfinden«, dazu sofort »die ersten Grundgefühle meiner Natur in dieser Lage«; »in der Grundkraft meiner Natur mein Dasein durch mich selbst sicher zu stellen, liegt das Wesen meines Empfindens, Denkens und Handelns«; »empfinden, denken und handeln, wie der Mensch ohne allen Zwang und Gewalt immer tut;« »wie der Mensch durch die Kunst und den Zwang des bürgerlichen Lebens zu empfinden, zu denken und zu handeln lernt;« rein sittlich empfinden, denken, handeln« (Seyffarth X, S. 76, 77, 78, 81, 85, 86, 137). Es ist nicht zu leugnen, in allen diesen Stellen wird von dem Empfinden als einer Art dunklen Erkennens geredet, in dem Lust und Unlust, die Gefühlsbetonung, wie moderne Psychologen sagen würden, das vorschlagende Element bildet. Das entspricht allerdings dem Gebrauche des Wortes Empfindung und nicht minder dem des Wortes Gefühl — beide Wörter werden in ihrer Bedeutung kaum voneinander unterschieden — in der Sprache des gewöhnlichen Lebens und auch in der Sprache der Psychologen und Philosophen der Zeit Pestalozzis. Wir unterscheiden heutzutage streng zwischen den Empfindungen und Gefühlen, unter diesen Lust und Unlust, unter jenen Bewuſstseinsvorgänge verstehend, die auf Grund körperlicher physischer Reize entstehen, aber nicht als Lust oder Unlust charakterisiert werden können, es sind die αἰσθήσεις ἄνευ λύπης καὶ ἡδονῆς des Platonischen Timäus, welche auch die neuere Psychologie anerkennt (Jodl, Lehrbuch der Psychologie S. 384, 292; des Verfassers Psychologie des Erkennens S. 253). Auch Tastempfindungen werden von Pestalozzi vorübergehend der Sprache des gewöhnlichen Lebens folgend als Gefühle bezeichnet (Seyffarth XVI, S. 196). Aber da, wo er von Fühlen in Verbindung mit Denken und Können spricht, wo er diese Worte also wie die synonymen Herz, Kopf, Hand zur Bezeichnung der drei Grundkräfte der Menschennatur oder des Bewuſstseins gebraucht, läſst er darüber keinen Zweifel, daſs er das Wort in dem Sinne versteht, in dem wir es heutzutage zu nehmen gewohnt sind. Bemerkenswert ist hier besonders die Stelle in Lienhard und Gertrud, dritter Teil, in der das Fühlen nachdrücklichst mit dem Herzen gleichgesetzt wird (Seyffarth III, S. 44). Ein Gefühlsvermögen oder eine ihm entsprechende Tätigkeitsweise des Bewuſstseins in unserem Sinne hat Pestalozzi also unzweifelhaft angenommen.

Nach Langner nennt er auch das Gewissen ein Gefühl; es ist das »unauslöschliche Gefühl im Herzen«, für Recht und Unrecht (Langner S. 21, dazu wird zitiert Seyffarth I, 223; VI, S. 230, S. 367; VIII, S. 29; IX, S. 255; X, S. 154, 155; XI, S. 285; XIII, S. 179; XIV, S. 260; XVI, S. 44). Man sieht, an Zitaten fehlt es Langner nicht, aber leider, wie so oft, sind sie wenig zutreffend. Ich finde I, S. 123, VI, S. 230, X, S. 154 nicht einmal das Wort Gewissen; VI, S. 367 steht »das Gewissen übertäuben«; X, S. 155: »Ich habe als Werk der Natur kein Gewissen, als Werk meiner selbst erkenne ich durch die Kraft meines Gewissens das Unrecht meiner tierischen Natur; IX, S. 255: »wie erhaben drückst du dich aus, mein Gewissen, wenn du im Menschen mit deiner göttlichen Kraft durchzudringen und ihn zum lebendigen Gefühl seines inneren heiligen, göttlichen Wesens zu erheben vermagst«; XIII, S. 179: »Gott spricht mit jedem durch sein Gewissen«; XIV, S. 260: »das Gewissen

sagt ihnen mit innerer göttlicher Stimme«; XVI, S. 44 handelt von »Gewissensbissen«; XI, S. 285: »den ersten Keim des Gewissens = den ersten leichten Schatten des Gefühls, daſs es nicht recht sei«; VIII, S. 29: »Die Veredelung der Grundtriebe des menschlichen Herzens setzt beim Menschen ihre Befriedigung voraus; die Schranken ihres Genusses aber sind durch ewige Pfeiler eines unauslöschlichen Gefühls im menschlichen Herzen genügsam und allgemein gekennzeichnet.« Das ist alles. Das »unauslöschliche Gefühl im Herzen«, das Langner in Anführungszeichen setzt, hat er dem letzten Zitat entnommen. Es scheint der Sache nach mit dem Gewissen eines und dasselbe zu sein, aber leider hat Pestalozzi es nicht gesagt. Einzig in der vorletzten Stelle wird das Gewissen oder vielmehr der erste Keim desselben mit einem Gefühl identifiziert. Was so ein Doktorandus nicht alles zitieren darf in der Voraussetzung, daſs seine Zitate nicht kontrolliert werden, und was sich ein nicht zünftiger Philosoph wie Pestalozzi nicht alles an einer Universität gefallen lassen muſs!

Sicher ist, daſs Pestalozzi den Glauben für ein Gefühl gehalten hat. Er spricht von »Gefühlen des Glaubens und der Liebe«, von »Glaubensgefühlen«, von »Kräften des Herzens, der Liebe, des Glaubens«, von Entfaltung des Herzens zum Glauben zur Liebe« (Seyffarth XIII, S. 179; III, S. 90; XIV, S. 28; XIII, S. 173; IV, S. 207; die übrigen von Langner S. 21 angeführten Stellen XIII, S. 177, 180, IV, S. 225, XIV, S. 12, 13, 19, 20, 29, 30 enthalten keinen Beweis hiefür). Pestalozzi faſst Glauben als Fiducialglauben im Sinne des Vertrauens und so kann er ihn ein Gefühl nennen. Freilich entbehrt der Glaube bei ihm auch nicht das Erkenntniselement, er ist eine Überzeugung, aber eine blinde in letzter Instanz von Gefühlen diktierte, keine auf Einsicht beruhende Überzeugung.

Pestalozzi spricht von Herzenstrieben oder Trieben, Grundtrieben des Herzens (Seyffarth XIV, S. 25; VIII, S. 28; Mann IV, 190); aber allen Kräften sind nach ihm Triebe eigentümlich, die zur Entfaltung der Kräfte drängen. Hier tritt jene eigentümliche Verflechtung aller Kräfte mit dem Gemüt, Gefühl, Wollen ein, die uns nötigt, von einer gemütlichen Seite des Bewuſstseins statt von einer Gemüts-, Gefühls- oder Willenskraft zu reden. Statt Trieb gebraucht er auch den Ausdruck Strebkraft: »Es liegt eine dreifache Strebkraft zur Entfaltung unserer Kräfte in unserer Natur, nämlich die Strebkraft zur Entfaltung der Anlagen unseres Herzens, die Strebkraft zur Entfaltung der Anlagen unseres Geistes und die Strebkraft zur Entfaltung der Anlagen und Kräfte unseres Leibes« (Seyffarth IV, S. 225, ebenso 223: »Strebkraft, von welcher das Erwachen meines Herzens zum Fühlen, meines Geistes zum Denken, meiner Augen ausgeht usw.). Im Schwanengesang wird dafür regelmäſsig der Ausdruck »Selbsttrieb« gebraucht (Seyffarth XIV, S. 26, 41, 43, 81, 88, 103, 104; Mann IV, 191, 202, 204, 232, 237, 249; ebenso Seyffarth XV, S. 128 und 129). Hier heiſst es: Der Mensch wird durch die Natur jeder seiner Kräfte in sich selbst angetrieben, sie zu gebrauchen. Das Auge will sehen, das Ohr will hören, der Fuſs will gehen und die Hand will greifen. Aber ebenso will das Herz glauben und lieben. Der Geist will denken. Es liegt in jeder Anlage der Menschennatur ein Trieb, sich aus dem Zustand ihrer Unbelebtheit und Ungewandtheit zur ausgebildeten Kraft zu erheben, die unausgebildet nur als ein Reiz der Kraft und nicht als die Kraft selbst in uns liegt (Seyffarth XIV, S. 13; Mann IV, 181, der Nachteil des Stillstehens dieser Triebe wird dargelegt IX, S. 87). Es ist klar, daſs der Ausdruck Wille vom Trieb nur metaphorisch gebraucht wird, der Trieb ist eben ein Getrieben- und Gedrängtwerden, ein Wollenmüssen — darüber lassen die Ausführungen Pestalozzis keinen Zweifel (»der Mensch wird in sich selbst angetrieben«, »der Selbsttrieb macht die Neigung zum Gebrauch der Kräfte notwendig«, »er macht uns unwillkürlich sehen, hören, riechen, greifen,« »das Kind, vom Selbsttrieb der Kräfte gedrungen, fängt mit dem Gebrauche der Kräfte von selbst an«, Seyffarth XIV, S. 13, 26, 41, 87; Mann IV, 181, 191, 202, 232).

Der Wille wird von Pestalozzi als Herzenskraft bezeichnet, wenn auch nicht mit ausdrücklichen Worten: »Umstände, die sein Herz zu einem höheren Willen erhoben«, das Ziel, die Ansprüche unserer

tierischen Natur dem höheren menschlichen Willen unseres Geistes und Herzens unterwerfen« (Seyffarth XVII, S. 75; Mann III, 330; Seyffarth XII, S. 28). In Christoph und Else, erste und zweite Ausgabe 1781 und 1827, wird Wille und Herz durch äufserliche Nebeneinanderstellung nicht unterschieden, sondern als ein Ganzes gedacht: »Umstände, die wider ihren Willen und gegen ihr Herz zu Ansichten und Gesinnungen leiten,« »Kranke, denen man Sachen zumutet, die wider Herz, wider ihren Willen und über ihre Kräfte sind« (Seyffarth VI, S. 118; VI, S. 227). Dagegen werden deutlich in Lienhard und Gertrud, dritter Teil, »Kopf, Herz und Wille« als die drei Grundkräfte, von denen alles Fühlen, Denken und Handeln der Menschen ausgeht«, unterschieden (Seyffarth III, S. 96). Das ist freilich eine Inkonsequenz, die uns aber in der Überzeugung, Pestalozzi habe Fühlen und Wollen zu derselben Grundkraft der Seele gerechnet, nicht irre machen kann. Eine Neigung, das Herz mehr im Sinne des Gefühls zu denken, wie es ja auch dem gewöhnlichen Sprachgebrauch entspricht, ist bei ihm nicht zu verkennen, schon in der Ausdrucksweise »das Herz zu einem höheren Willen erheben« (Seyffarth XVII, S. 75; Mann III, 330) tritt sie hervor.

Das wesentliche Kennzeichen des Willens ist nun Pestalozzi seine Freiheit und zwar im Sinne der Wahlfreiheit. »Des Menschen Wille ist frei und es ist des Menschen Sache, Gott zu suchen oder vielmehr die Hand Gottes . . . Aber der Mensch kann die Hand Gottes wegwerfen« (Seyffarth XIII, 178; Mann IV, 86). Über die Voraussetzungen des Wollens, die Erreichbarkeit und die Erkenntnis des Zieles ist sich Pestalozzi durchaus klar: »Alles, was ich kann, das will ich, oder ich will es nicht; ich will es sehen, ich will es hören, ich will es riechen, ich will es schmecken. Das Vieh hat eben diesen Willen, aber ich will mein Wohl und bin fähig zu erkennen, was mein Wohl ist, und das nicht zu wollen, was das Vieh wollen mufs, wenn ich einsehe, dafs es meinem Wohl zuwider ist. Ich bin fähig das, was Auge, Ohr und alle Sinne kitzelt, nicht zu wollen, ich bin fähig, Schmerzen zu wollen, damit ich mein Wohl wirklich befördere. Wille des Menschen, ich bete dich an. Ich bin nur ein Mensch, weil ich wollen kann; weil ich mein Wohl will und alles nicht will, was meinem Wohl zuwider ist. Als Kind mufs ich glauben, was mein Wohl ist; als Mann mufs ich's wissen, und wenn ich's weifs und soweit ich's weifs — aber nur soweit — bin ich im stande, mein Wohl wirklich zu wollen« (Seyffarth XVI, S. 212, 213).

Von der vielbestrittenen Wahlfreiheit verschieden ist die ethische Freiheit, die alle anerkennen, durch welche wir die Herrschaft über uns selbst gewinnen und ohne die wir Sklaven unserer Leidenschaft sind. Pestalozzi ist sich bewufst, dafs wir nur durch den Gebrauch der Wahlfreiheit die ethische Freiheit gewinnen können. Ohne Wahlfreiheit gibt es also nach ihm keine ethische Freiheit. »Die innere höhere Kraft der Menschennatur, die den äufseren Organismus seiner Kräfte zu ihrer letzten Bestimmung zur Erzeugung der Menschlichkeit in ihm vereinigt, ist frei; der Wille des Menschen, dieser eigentliche Geist der Einsaugungskraft des Guten und Bösen, die in der Menschennatur ist, ist frei. Der Mensch hat ein Gewissen. Die Stimme Gottes redet in jedem Menschen und läfst keinem unbezeugt, was gut was böse, was recht und was unrecht ist. Der Mensch kann diese Stimme Gottes in sich selbst hören und in der Freiheit seines Willens leben. Er kann auch der Stimme Gottes, der Stimme seines Gewissens sein Ohr verschliefsen. Er kann der Freiheit seines Willens entsagen und den Gelüsten seiner Sinne und der Welt sich unterwerfen« (Seyffarth XIII, 176; Mann IV, 84). »Der Freiheit seines Willens entsagen« und »in der Freiheit leben« kann nur von der Knechtschaft der Leidenschaft und der Herrschaft über sie verstanden werden, also nur von der ethischen Freiheit. Nachdem Pestalozzi in den Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts über diese ethische Freiheit wiederholt geredet hat, definiert er sie endlich als »die Beschaffenheit meiner selbst, durch die ich mich selbst, in mir selbst unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit fühle« (Seyffarth X, 53, 54, 76, 81, 96, 97, 123, 132, 148, 152, 157, 195, 196, 205, aufserdem XIII,

178, 184; Mann IV, 86, 90; die Wahlfreiheit tritt besonders deutlich hervor; Seyffarth XIII, 176; Mann IV, 84; Seyffarth XVI, 121; aber auch X, 81; X, 76; von den 48 von Langner S. 25 zitierten Stellen habe ich wieder 20 streichen müssen: viele von diesen enthalten nur das Wort Wille, andere nicht einmal dieses Wort).

Wer eine ethische Freiheit anerkennt, der mufs natürlich auch eine Beeinflussung des Willens für möglich halten. Ohne sie kann von einer Erziehung des Willens keine Rede sein, und um diese handelt es sich für Pestalozzi in erster Linie, die Psychologie des Willens ist ihm nur Mittel zum Zweck. Von einer Beeinflussung des Willens redet er darum wiederholt: von »sinnlichen Ursachen des Willens«, vom Einflufs des Fleisches und Blutes auf den menschlichen Willen, »von der physischen Nähe oder Ferne der Gegenstände, die den Willen des Menschen bestimmen«, »von der Erzeugung eines bestimmten Willens im Kinde durch den Erzieher« (Langner S. 23; Seiffarth XI, 273; XIII, 280; XVIII, 303; XI, 21). Ob damit das Gesetz der Kausalität in seiner gewöhnlichen Fassung für den Willen anerkannt wird, ist eine andere Frage. Jedenfalls kann es in dieser Fassung von den Anhängern der Wahlfreiheit, zu denen Pestalozzi zweifellos gehört, nicht festgehalten werden. Sagt man: Was anfängt zu existieren setzt ein anderes voraus, das ihm vorhergeht oder schon besteht, wenn es anfängt und mit dem es notwendig verknüpft ist, und nennt dies seine Ursache, so ist die Wirkung als notwendig verknüpft mit der Ursache, mit ihr gleichzeitig und nicht später als sie, die Ursache erst Ursache, wenn die Wirkung existiert. Mit anderen Worten: es gibt dann keine Aufeinanderfolge, sondern nur Gleichzeitigkeiten. Wirkungen, die mehr sind als blofse mit dem Grunde gleichzeitige Folgen, die später eintreten als ihre Ursachen, setzen somit Ursachen voraus, mit denen sie nicht notwendig verknüpft sind, oder die über den Eintritt oder Nichteintritt der Wirkung frei verfügen. Diese Bemerkung ist vielleicht nicht ganz unnütz, um den anscheinenden Widerspruch zwischen der Annahme einer Beeinflussung des Willens und der Wahlfreiheit zu beseitigen. Der Grundgedanke derselben ist den alten Skeptikern entlehnt. (Man vergleiche hierzu und zur Freiheitslehre überhaupt meine Schrift Kant und seine Vorgänger, Berlin 1906, S. 53 bis 54, S. 291 und S. 286.)

Die Ethik Pestalozzis. Wir beginnen mit der Frage: Was hat Pestalozzi unter Sittlichkeit verstanden? Eine deutliche Antwort auf diese Frage geben uns die Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, die 1797 erschienen und übereinstimmend hiermit der Schwanengesang vom Jahre 1826, Pestalozzis letzte gröfsere Schrift. In den Nachforschungen unterscheidet Pestalozzi deutlich drei aufeinanderfolgende Zustände des Menschen, den tierischen, den gesellschaftlichen, den sittlichen. In dem tierischen Zustand ist der Instinkt im stande, dem Menschen mühelos jeden Sinnengenufs zu verschaffen, Kraft und Begierde halten sich das Gleichgewicht. Er ist darum voll Wohlwollen gegen seinen Mitmenschen. Er ist ein naiver Egoist, harmlos und gutmütig, aber ohne alle Religion und Sittlichkeit. Dieser Zustand ist indes tatsächlich nirgends vorhanden, noch je vorhanden gewesen. Den Menschen in diesem Zustand nennt Pestalozzi auch Werk der Natur (Seyffarth X, 88—89; X, 61; X, 192). Pestalozzi fragt, gibt es einen solchen Zustand? Seine Antwort ist: allerdings, es ist der Augenblick, in welchem das Kind auf die Welt kommt. Aber sowie dieser Augenblick da ist, so ist er vorüber. Mit jedem Gefühl eines unbefriedigten Bedürfnisses, eines unerfüllten Wunsches entfernt sich das Kind von der tierischen Harmlosigkeit (Seyffarth X, 91).

An die Stelle der Unschuld des tierischen Zustandes tritt die Verderbnis. Kraft und Begierde stehen nicht mehr im Gleichgewicht, das ursprüngliche tierische Wohlwollen macht der tierischen Selbstsucht Platz, der Kampf aller gegen alle beginnt. »Dieser Zustand war plötzlich da und dauerte lange.« Der Mensch auf dieser Stufe hat Religion, aber sie ist Aberglaube (Seyffarth X, 89, 66, 61, 187). Durch die Not getrieben geht der Mensch von der Verderbnis des tierischen Zustandes in den gesellschaftlichen Zustand über, um sich vor den Gewalttaten der tierischen Selbstsucht zu schützen. »Der sichere

Wille der gesellschaftlich vereinigten Menschen, der die Einschränkung der tierischen Selbstsucht zu Gunsten des gesellschaftlichen Zweckes gebietet, also ein wahrer, wenn auch stiller Vertrag« (Seyffarth X, 21, 22) ist seine Grundlage. Den Menschen in diesem Zustand bezeichnet Pestalozzi als Werk der Gesellschaft. Charakteristisch für ihn ist das Recht; er ist ein rechtlicher Zustand. Es gibt in ihm Religion, aber es ist die Religion als äufsere rechtliche Veranstaltung, die Religion des Staates, nicht die Religion der Sittlichkeit (Seyffarth X, 114, 152; dazu XII, 126, 127; X, 25, 97; X, 60, 61; X, 187—192; insbesondere 193 über Religion und Sittlichkeit).

Pestalozzi betont angelegentlichst, dafs in dem gesellschaftlichen Zustand als solchem von Sittlichkeit noch gar keine Rede sein kann. »Der Mensch bedarf der Sittlichkeit als gesellschaftliches Wesen so wenig als er selbiger als tierisches Wesen fähig ist. Wir können im gesellschaftlichen Zustand ganz füglich ohne Sittlichkeit untereinander leben, einander Gutes tun, einander willfahren, Recht und Gerechtigkeit untereinander handhaben ohne alle Sittlichkeit.« »Selbst als sittliches Wesen lebend erkenne ich demnach kein Land, keine Stadt, kein Dorf für sittlich, und fordere als solches, auch selbst in gesellschaftlichen Verbindungen lebend von keinem Dorf, von keinem Land, von keiner Stadt Sittlichkeit als gesellschaftliche Pflicht. Ich weifs in dieser Beschaffenheit meiner selbst, dafs das gesellschaftliche Recht eine blofse Modifikation des tierischen Rechts ist, und halte deswegen Sittlichkeit, Zutrauen, Dankbarkeit usw., insofern selbige als Werk der Masse, oder der Repräsentation der Masse zum Vorschein kommen, für nichts anderes als für einen frommen Betrug.« »Wir müssen gesellschaftlich ganz ohne Glauben an gegenseitige Sittlichkeit untereinander leben, aber mitten durch diesen Unglauben bildet sich das Bedürfnis in meinem Innersten, und erhebt mich zu dem Gefühl, dafs es in meiner Hand ist, mich selbst zu einem edleren Geschöpf zu machen, als Natur und Geschlecht mich als blofs tierisches und gesellschaftliches Geschöpf zu machen im stande sind« (Seyffarth X, 133, 173—174, 133—134).

Mit dieser schon 1797 kundgegebenen hohen Auffassung der Sittlichkeit stimmt der Schwanengesang durchaus überein. »Selber die Liebe als blofses sinnliches Wohlwollen ins Auge gefafst, ist nicht Sittlichkeit, noch weniger Religiosität. Denk dir den höchsten Grad der sinnlichen Gutmütigkeit, des sinnlichen Wohlwollens der Liebe, denk dir selber die noch so reizende, aber nur sinnlich folglich nur selbstsüchtig belebte Erscheinung der Vater-, Mutter- und Kinderliebe im häuslichen Leben, denk dir hinwieder das ebenso nur sinnlich, folglich nur selbstsüchtig belebte Wohlwollen auf Freunde, Nachbarn und Verwandte, selber auf Notleidende und Arme ausgedehnt, denk dir alles dieses bis zum Anschein der höchsten sinnlich belebten Aufopferungskraft erhoben und forsche ihm in seiner Wahrheit und in seinem Wesen nach: du wirst, du mufst finden, es erzeugt durch seine sich selbst allein überlassenen Resultate durchaus kein sicheres Fundament der reinen hohen Kraft der wahren Sittlichkeit — der Religiosität. Alle Resultate der nur sinnlich belebten Zuneigung und Liebe gegeneinander führen vermöge der Selbstsucht, die ihnen allgemein zu Grunde liegt, unser Geschlecht nicht weiter, als dafs wir unser Fleisch und Blut, d. i. uns selbst in unseren Kindern vorzüglich lieben; und in Rücksicht auf unser ganzes Geschlecht führen sie uns nicht weiter, als dafs wir die lieben, die uns hinwieder lieben und denen Gutes tun, die uns hinwieder Gutes tun; kurz nur dahin, dafs wir in sinnlicher Beschränkung der selbstsüchtigen Gefühle, die in ihren letzten Folgen in jedem Fall zur Unmenschlichkeit führen, den Kitzel von Annehmlichkeiten suchen, die in ihrem Wesen nicht Sittlichkeit, nicht Geist und Leben, sondern sinnlicher tierischer Natur sind. Noch mehr als die sinnliche Belebung der Liebe ist die sich selbst überlassene Belebung und Entfaltung der intellektuellen Kräfte unseres Geschlechtes an den Einflufs der tierischen Selbstsucht unserer Natur gebunden; sie führt ohne höhere innere Belebung von Kräften, die dem tierischen Einflufs, unserer Selbstsucht mit höherer Kraft entgegenstehen, durchaus nicht zur Entfaltung des reinen göttlichen Wesens unserer inneren Natur, sie führt nicht zum

wahren wirklichen Streben nach Vollendung unserer selbst, ohne welche keine wahre wirkliche Sittlichkeit denkbar ist. Noch viel weniger als beides, die sich selbst überlassene* und nur sinnlich belebte Liebe und ebenso die sich selbst überlassene und nur sinnlich belebte Entfaltung der Geisteskraft führt die, wenn auch an sich noch so naturgemäſse Entfaltung der Sinne und Glieder, die der menschlichen Kunst- und Berufskraft zum Grunde liegen, an sich zu irgend einem Resultat der wahren Sittlichkeit. Sie ist an sich isoliert ins Auge gefaſst, eine von Geist und Leben entblöſste Ausbildung der Kräfte, des Fleisches und des Blutes unserer Natur selber zur physischen Gewandtheit tierischer Anlagen und Kräfte« (Seyffarth XIV, 166—167; Mann IV, 295—296). »Fleisch und Blut« wird hier zweimal gebraucht, einmal für »unsere Kinder«, dann im Sinne von physischen, d. h. körperlichen Kräften. »Geist und Leben« wird deutlich mit »Sittlichkeit« gleichgesetzt, »die Kraft der Sittlichkeit mit der Kraft der Religiosität«, und weiterhin beide mit »Kräften, die mit höherer Kraft unserer tierischen Selbstsucht entgegenstehen«, identifiziert. Endlich wird das innere göttliche Wesen unserer Natur mit der Vollendung derselben, und diese wieder mit der Sittlichkeit gleichgesetzt. Der Sinn ist: die tierische Selbstsucht macht sich in allen drei Kräften geltend, im Fühlen, Denken und Handeln, auch wenn sie naturgemäſs ausgebildet sind. Eine Änderung tritt nur ein durch die Sittlichkeit, den Gegensatz der tierischen Selbstsucht, das innere göttliche Wesen unserer Natur, ihre Vollendung, Geist und Leben, die höhere Kraft.

Auf den gesellschaftlichen Zustand folgt als weitere Stufe der Entwicklung der sittliche Zustand des Menschen, oder der Menschheit, wie wir mit Seyffarth im Sinne Pestalozzis sagen müssen. Das soll natürlich nicht heiſsen, daſs die Gesamtheit der Menschheit jemals auf dieser Stufe gestanden hat, oder stehen wird. Aber trotzdem können wir von einer diesem Zustand entsprechenden Stufe der Entwicklung reden. Sonst könnten wir auch nicht von einer dem gesellschaftlichen Zustand entsprechenden Entwicklung reden, da viele Menschen nach Pestalozzi als tierische Wesen, ohne Rücksicht auf den gesellschaftlichen Zustand in diesem leben (gegen Langner S. 89 und S. 83). Aber Pestalozzi soll die Sittlichkeit nicht bloſs der Gesamtheit der Menschheit abgesprochen, er soll sie auch für durchaus individuell erklärt haben. Das erste tut er in der Tat, und wohl mit vollem Rechte. Er nennt die Menschheit »ein Geschlecht, das ebenso unfähig ist, in der Unschuld seiner tierischen Natur sich zu beruhigen, als in vollendeter sittlicher Reinheit auf Erden zu leben«. »Wir kennen von der Sittlichkeit unserer Natur eigentlich wenig, auſser der Arbeit an unserem verschütteten Selbst« (Seyffarth X, S. 139, 140, 137). Vorherrschend ist der bloſs gesellschaftliche Zustand, und mit ihm das legale durch den Zwang des Gesetzes, der Sitte, der öffentlichen Meinung, der Gewöhnung bedingte, nicht moralische Handeln. Vollendete Sittlichheit ist keinem eigen, das Streben nach ihr nur einigen wenigen. Das ist sicher Pestalozzis Meinung, und diese Meinung stimmt mit der Erfahrung durchaus überein. Die Menschheit im groſsen und ganzen ist nicht sittlich, und wird es bei ihrer selbstsüchtigen Natur auch niemals werden.

Aber Pestalozzi soll auch behauptet haben, daſs »die Sittlichkeit ganz individuell sei, und nicht unter zweien bestehe«. Er sagt das wörtlich, fügt aber hinzu: »Kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin sittlich« (X, S. 133). Offenbar will er nur sagen, daſs darüber, ob meine Handlung sittlich ist oder nicht, über meine Gesinnungen und Beweggründe lediglich ich selbst urteilen kann, was wohl niemand bezweifeln wird. Aber er sagt ferner: »Rein sittlich sind für mich nur diejenigen Beweggründe zur Pflicht, die meiner Individualität ganz eigen. Jeder Beweggrund zur Pflicht, den ich mit anderen teile, ist es nicht; er hat im Gegenteil insoweit für mich immer Reize zur Unsittlichkeit, das ist zur Unaufmerksamkeit auf den Zug meiner tierischen Natur, und das Unrecht meiner gesellschaftlichen Verhärtung in seinem Wesen« (Seyffarth X, S. 141—142). Eine überaus tiefsinnige Bemerkung, deren Wahrheit sofort einleuchtet. Ein Beweggrund, der nicht ganz meiner Individualität eigen ist, den ich insbesondere mit anderen teile, ist doch

wohl durch den Zwang des Gesetzes, der Sitte, der öffentlichen Meinung der Gewöhnung legalisiert, er wird durch die damit gegebenen gesellschaftlichen Rücksichten verunreinigt und dafs ich diese Rücksichten nehme, hat in meiner Selbstsucht seinen Grund. Einen Beweis für den individuellen Charakter der Sittlichkeit enthält auch diese Stelle nicht.

Das Gleiche gilt von der folgenden Stelle: Die kollektive Existenz unseres Geschlechtes hat als solche Erfordernisse, die mit den Ansprüchen der Individuen und mit den höheren Ansichten der Menschennatur und ihrer wesentlichen Bestimmung in einem ewigen Widerspruch stehen. Jede Staatsvereinigung hat den Keim dieses Widerspruchs in sich selbst. Der Staat mufs bei jeder Kollision der kollektiven Existenz unseres Geschlechtes mit der individuellen, die erste gegen die letzte als Regel seines Benehmens, als sein Gesetz anerkennen, und folglich in diesem Falle das Unheilige unserer Gemeinnatur, über das Heilige, Göttliche unseres individuellen inneren Wesens emporheben. Tausendfacher Mangel an innerer Reinheit, an hohem Edelmut im öffentlichen Leben ist eine unausweichliche Folge dieses Umstandes, und die daraus herfliefsende innere Abschwächung der die Menschennatur allein befriedigenden Sittlichkeit kann durch keine Weisheit der Gesetzgebungen und Verfassungen vollends aufgehoben werden. Die Menschennatur fordert hierfür höhere Mittel, aber der Gesetzgeber darf sich über den Kreis seiner diesfälligen Schranken nicht täuschen. Eine diesfällige Täuschung würde ihn als Menschen unaussprechlich entwürdigen und sein Volk würde von seiner inneren Entwürdigung leidend, auch das Gute, das in seinem gesetzgeberischen und bürgerlichen Tun ist, nicht geniefsen« (Seyffarth XII, S. 117—118, vergl. S. 145. Langner zitiert diese herrliche Stelle nicht. Vergl. aufserdem XIV, S. 131; Mann IV, 269).

Eine Stelle dafür, dafs Pestalozzi in der Geschichte der Entwicklung des Menschengeschlechts nur zwei Stufen angenommen habe, den tierischen und gesellschaftlichen Zustand suche ich vergebens (Seyffarth X, S. 19, worauf Langner S. 89 verweist, enthält nichts davon; vielleicht ist X, S. 15 gemeint, aber in den beiden letzten Absätzen ist auch hier von der Kraft die Rede, mein Innerstes zu veredeln, durch deren Mangel die Vorzüge meines gesellschaftlichen Daseins auf Erden mich in meinem Innersten entwürdigen; X, S. 14 zeigt, dafs Pestalozzi die Ausführungen der Nachforschungen keineswegs blofs als seine individuellen Ansichten betrachtet, s. den letzten Absatz gegen Langner S. 89 u. 106).

Wir fragen weiter: Wie kommt der Mensch zu einer solchen Sittlichkeit? In der zuletzt ausführlich wiedergegebenen Stelle (Seyffarth XII, S. 117—118) wird von »der die menschliche Natur allein befriedigenden Sittlichkeit«, also wohl von einem Bedürfnis nach Sittlichkeit geredet, und diese mit den höheren »Ansichten der Menschennatur und ihrer wesentlichen Bestimmung«, ferner mit dem »Heiligen, Göttlichen unseres individuellen inneren Wesens« identifziert. Das Bedürfnis nach Sittlichkeit, der wesentlichen Bestimmung der Menschennatur, fordert »höhere« Mittel, als der tierische und gesellschaftliche Zustand bietet. Das hohe Ideal der Sittlichkeit, wie es Pestalozzi vor Augen steht, ist die Bestimmung des Menschen, er hat ein Bedürfnis nach ihm, aber er kann es aus sich mit eigener Kraft, mit den sich selbst überlassenen Kräften nicht erreichen. (Vergl. die beiden vorher S. 738—739 ausführlich wiedergegebenen Stellen, Seyffarth X, S. 133 bis 134; XIV, S. 166—167; Mann IV, 295 bis 296.) Das ist Pestalozzis Ansicht, von der wir ausgehen.

»Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt mir selbst unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit, und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner inneren Veredlung beitragen, vorzustellen, und dieselben nur in diesem Gesichtspunkt zu verlangen oder zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbständig. Ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgend einer anderen Kraft meiner Natur« (Seyffarth X, S. 132). Natürlich ist diese Kraft (die freilich für sich allein noch nicht ausreichende) Kraft der Sittlichkeit. Wir denken dabei an »das in meinem Innersten sich mitten durch den

Unglauben an die gesellschaftliche Sittlichkeit erhebende Gefühl, dafs es in meiner Hand ist, mich selbst zu einem edleren Geschöpf zu machen« (Seyffarth X, S. 133 bis 134).

Aber wie betätigt sich denn nun diese Kraft der Sittlichkeit. »Meine Sittlichkeit ist eigentlich nichts anderes als die Art und Weise, wie ich den reinen Willen mich zu veredeln, oder in der gemeinen Sprache Recht zu tun, an das bestimmte Mafs meiner Erkenntnis, und an den bestimmten Zustand meiner Erkenntnis, und an den bestimmten Zustand meiner Verhältnisse ankette, und als Vater, als Sohn, als Untertan, als freier Mann, als Sklave mir reine und aufrichtige Mühe gebe, in allen diesen Verhältnissen nicht sowohl meinen eigenen Nutzen, und meine eigene Befriedigung als den Nutzen, und die Befriedigung aller derjenigen zu suchen, denen ich nach meiner Überzeugung sowohl Obsorge, Pflege, Schutz und Recht, als auch Gehorsam, Treue, Dankbarkeit, Ergebenheit schuldig bin. Je näher die Natur mein tierisches Dasein an einen sittlichen« (soll heifsen der sittlichen Betätigung entsprechenden, zugänglichen) »Gegenstand ankettet, von je mehreren Punkten mich sein tierisches Wohl und sein tierisches Wehe berührt, je mehr finde ich in demselben Reize, Beweggründe und Mittel zur Sittlichkeit. Je mehr die Natur mein tierisches Dasein von einem sittlichen Gegenstand entfernt, je weniger solche Reize, Beweggründe und Mittel zur Sittlichkeit finde ich in demselben. Daher die gesellschaftlichen Pflichten, meine Sittlichkeit immer in dem Grad begünstigen, als sie von Gegenständen herrühren, die meiner Individualität tierisch nahe stehen. Und hinwieder reizen die gesellschaftlichen Pflichten immer in dem Grad zur Unsittlichkeit, als die Beweggründe zu denselben von Gegenständen herrühren, die von meiner Individualität tierisch entfernt stehen« (Seyffarth X, S. 141). Ein bestimmtes Mafs der Erkenntnis ist Bedingung; Gegenstände, die meiner Individualität tierisch nahe stehen«, deren tierisches Wohl und Wehe mich berührt«, also doch sympathische Gefühle des Wohlwollens und Mitleids sind Reize, Beweggründe, Mittel der Betätigung der sittlichen Kraft.

Was das bestimmte Mafs der Erkenntnis angeht, so darf dasselbe im Sinne Pestalozzis nicht allzusehr betont werden, das »bestimmt« ist in der Bedeutung »beschränkt« zu nehmen. »Die Sittlichkeit ist vermöge ihrer Natur nichts weniger als an reine Begriffe, von Recht und Wahrheit gebunden. In seine Sphäre gebannt, kennt der Mensch allgemein nur die positiven Gegenstände, die ihm nach den unwillkürlichen Eindrücken seiner tierischen Anschauungsweise, als wahr oder als falsch vorkommen; die Richtigkeit und Unrichtigkeit dieser Begriffe kann also unmöglich das Fundament meiner Sittlichkeit sein. Im Gegenteil, es ist immer unabhängig von dieser Richtigkeit oder Unrichtigkeit jede Handlung sittlich, die ein ernstes Bestreben von aller Täuschung meiner sinnlichen Natur los zu werden, auf eine solche Art zum Grund hat, dafs dieselbige ohne die Anstrengung eines treuen, den tierischen Trieben meiner Natur entgegenstehenden Willens mir nicht möglich gewesen wäre.«

Wichtiger als das »bestimmte Mafs der Erkenntnis« sind die »Gegenstände, die meiner Individualität tierisch nahe stehen«, Personen, also, deren tierisches Wohl und Wehe mich rührt, sympathetische Gefühle des Wohlwollens und Mitleids. Da sie natürlich tierischer, d. h. selbstsüchtiger Natur sind, so können wir sie im Sinne Pestalozzis nicht eigentlich als Beweggründe der Betätigung der sittlichen Kraft gelten lassen, müssen sie vielmehr als Anknüpfungspunkte für dieselbe bezeichnen. Die erste Person, die von unserm Wohl und Wehe, natürlich nur tierisch selbstsüchtig gerührt wird, und deren Wohl und Wehe uns in gleicher Weise rührt, ist die Mutter. So kann es nicht wunder nehmen, dafs nach Pestalozzi alle Sittlichkeit und Religiosität ihren Ausgangspunkt hat in dem von sinnlicher Liebe und sinnlichem Vertrauen belebten Verhältnis zwischen Mutter und Kind. Diese Anschauung bringt Pestalozzi wiederholt in nachdrücklichster Weise zur Geltung: 1801 in der Schrift Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1803 in dem Buche der Mütter, 1807 in dem Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche, 1813 bis 1815 in der Schrift an die Unschuld und den Ernst, und den Edelmut meines Zeitalters und Vaterlandes, endlich

1826 im Schwanengesang (Langner S. 54; Seyffarth X, S. 282—286; XVI, S. 270; XVII, S. 88—97; XII, S. 226—232; XIV, S. 14—20, 39, 40; Mann III, 340—341; IV, 182—186, 201, 202).

Wir legen die erste und die letzte Darstellung, die von Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, und vom Schwanengesang zu Grunde (Seyffarth XI, S. 282—286 u. XIV, S. 14 bis 20; Mann III, 278—282; IV, 182 bis 186). Die sinnliche Liebe und das sinnliche Vertrauen (= Glaube) zur Mutter entsteht im Kinde unwillkürlich, wenn sie seine Bedürfnisse befriedigt. Es dehnt sich aus auf Vater, Geschwister, auf alle Menschen, welche die Mutter liebt und denen sie vertraut — es erweitert sich zur menschlichen Liebe und zum menschlichen Vertrauen. Nach dem Schwanengesang ist die »wahre mütterliche Sorge für die erste reine Belebung der Menschlichkeit im Kind, aus der das höhere Wesen seiner Religiosität und Sittlichkeit, menschlicherweise davon zu reden, entspringt, zwar instinktartig in ihr belebt, steht aber mit den Ansprüchen ihres Geistes und ihres Herzens in Harmonie: sie ist nicht eine Folge des Unterliegens ihrer höheren edleren Anlagen unter den sinnlichen Gelüsten ihres Fleisches und Blutes, sondern nur eine Mitwirkung ihres Fleisches und Blutes zum Resultat der Bestrebungen ihres Geistes und Herzens« (Seyffarth XIV, S. 18; Mann IV, 185; aufserdem Seyffarth XII, S. 227). Nach Wie Gertrud ihre Kinder lehrt hat das Kind das »Gefühl, dafs die Mutter nicht allein um seinetwillen, dafs nicht alles um seinetwillen, und auch es selbst nicht um seinetwillen in der Welt ist — der Keim des ersten Schattens der Pflicht und des Rechts (Seyffarth XI, S. 285; Mann III, 280). »Die sinnliche Liebe und der sinnliche Glaube der Mutter erhebt sich auf diesem Wege zu einer menschlichen Liebe und zu einem menschlichen Glauben, und indem nun die Mutter (nach Wie Gertrud ihre Kinder lehrt bei der entkeimenden Selbstkraft, die das Kind die Hand der Mutter verlassen macht) zum Kinde spricht: »Ich habe einen Vater im Himmel, von dem alles Gute kommt, das du und ich besitzen;« »Kind, es ist ein Gott, dessen du bedarfst, wenn du meiner nicht mehr bedarfst«! erhebt sich das Kind von der menschlichen Liebe und dem menschlichen Glauben zum reinen Sinn des wahren christlichen Glaubens und der wahren christlichen Liebe.« »Der Keim aller Gefühle der Anhänglichkeit an Gott ist in seinem Wesen der nämliche Keim, welcher die Anhänglichkeit des Unmündigen an seine Mutter erzeugte« (Seyffarth XIV, S. 19—20; XI, S. 285—286; Mann IV, 186; III, 281). Die eingehendste Auseinandersetzung im Schwanengesang setzt voraus, dafs die mütterliche Sorge für das Kind nicht eine blofs sinnliche, selbstsüchtige, sondern eine sittliche, oder wenn auch sinnlich belebte, doch sittlich motivierte Handlung ist. Denn das und nichts anders heifst »die Mitwirkung des Fleisches und Blutes zum Resultat der Bestrebungen des Geistes und des Herzens.« Unter dieser Voraussetzung wird dann angenommen, dafs aus der mütterlichen Sorge das höhere Wesen der Sittlichkeit »menschlicher weifs davon zu reden« entspringen kann. Die in Anführungszeichen gesetzte Einschränkung erinnert lebhaft an die »höheren Mittel« (»als der tierische und gesellschaftliche Zustand bietet zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Sittlichkeit, der eigentlichen Bestimmung der Menschennatur«) der Stelle, von der wir bei Beantwortung unserer zweiten Frage ausgingen.

Ohne höhere Mittel, d. h. ohne höhere Hilfe, ohne göttliche Hilfe kommt der Mensch, der seiner Natur nach durchaus selbstsüchtig ist, nicht zum Streben nach wahrer Sittlichkeit und Religiösität. Das ist sicher Pestalozzis Ansicht. Schon in den Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts heifst es: »Ich folge dem Gang der Natur und finde in mir selbst ein Wohlwollen, bei dessen Dasein Erwerb, Ehre, Eigentum und Macht mich in meinem Innersten veredeln, und durch dessen Mangel alle diese Vorzüge meines gesellschaftlichen Daseins auf Erden mich in meinem Innersten entwürdigen. Ich forsche der Natur dieses Wohlwollens nach und finde dasselbe in seinem Wesen sinnlich und tierisch; aber ich erkenne auch eine Kraft in mir selbst, dasselbe in meinem Innersten zu veredeln, und heifse dieses also veredelte Wohlwollen Liebe. Aber auch die Liebe gefahret durch mein Lechzen

nach eigener Behaglichkeit, sich in meinem Innersten zu verlieren; wenn dieses geschehen, so finde ich mich in mir selbst verödet und wüste; dann suche ich mich durch die Kraft meines Ahnungsvermögens über die Grenzen alles hier möglichen Forschens und Wissens zu der Quelle meines Daseins zu erheben, und bei ihr Handbietung gegen die Verödung meiner selbst in mir »selbst, und gegen alle Übel und Schwächen meiner Natur« (Seyffarth X, S. 15—16).

Dafs aus der tierischen, d. h. selbstsüchtigen Natur des Menschen die Sittlichkeit nicht hervorgehen kann, sagt Pestalozzi ausdrücklich. »Aus dem Wesen des Tiersinns entspinnt sich in der Menschennatur ewig kein echter Wahrheits-, kein echter Rechtssinn. Im Gegenteil, der Tiersinn führt den Menschen in allen Verhältnissen dahin, dafs er das innere Wesen alles reinen menschlichen Fühlens, diesen ewigen Ursprung alles wahren selbstsuchtlosen Rechts und aller reinen selbstsuchtlosen menschlichen Wahrheit in der Tiefe seines menschlichen Herzens verhöhnt, und in eben dieser Tiefe den ganzen Umfang der tierischen Selbstsucht und ihrer Anmafsungen in sich selbst nährt, aus denen alles Unrecht und alle Lügen unseres Geschlechtes als aus ihrem Eigentum hervorgehen« (Seyffarth XII, S. 181).

Seine sittlichen Anlagen und Kräfte ferner verkümmern, wenn er nur Beispiele der Bösen und Schlechten sieht. »Die Reizbarkeit des Menschen für Recht und Pflicht, für Tugend und Weisheit stirbt und löscht aus, wenn der Mensch um sich her nur Eindrücke der Bosheit, der Grausamkeit, der Pflichtvergessenheit, der Treulosigkeit, des Eigennutzes und der Gewalttätigkeit sieht. Und wo dieses innere Gefühl des Herzens also schlafend und erloschen erscheint, daselbst wirken die Kräfte und Anlagen des Menschen ohne innere Stimmung für Tugend und Weisheit, und führen ihrer Natur nach zum Verbrechen« (Seyffarth VIII, S. 30—31). Das erinnert uns wieder an die sittlichen Gegenstände, die uns tierisch nahe und deren Wohl und Wehe uns rühren, (s. oben) und an die Liebe und den Glauben der Mutter, an dem sich unsere, des Kindes Liebe und des Kindes Glaube entzündet. Es ist anders beim tierischen Säugling, anders beim menschlichen Kind. »Der tierische Säugling lebt von der Stunde seiner Geburt an im Gefühl seiner Kraft und in einer lebendigen Gierigkeit nach dem Gebrauche seiner Kraft; nicht wie der menschliche in der Kraft seiner Mutter und durch sie. Die menschliche Kraft entfaltet sich im Kinde gleichsam durch das Verschwinden des Bewufstseins seiner Kraftlosigkeit im Glauben an die Mutter, die tierische hingegen durch das rege Bewufstsein seiner eigenen sinnlichen Kraft in Mifstrauen und Lieblosigkeit. Die menschliche Kraft entfaltet sich aus der Menschlichkeit, und ihrem ewigen unzerstörbaren inneren Wesen, die tierische hingegen aus dem Wesen des tierischen Sinnes, der im Leben der wahren Kräfte der Menschlichkeit sein Grab findet. Sie entfaltet sich aus dem Mangel an Menschlichkeit und an menschlichen Glauben selber« (Seyffarth XII, S. 28, 29). »Das Menschenkind vegetiert, ehe sich sein tierisches Leben entfaltet. Das Eigentliche seines sich von allen anderen Geschöpfen unterscheidenden Wesens fordert das Stillstehen seiner tierischen Kraft, damit das Menschliche seines Seins sich von dieser ungestört entfalte; dadurch wird das Bedürfnis eines mütterlichen Einflusses, einer mütterlicher Sorgfalt und einer mütterlichen Kraft auf die Entfaltung der menschlichen Kräfte entschieden, und das Wesen, das eigentlich unterscheidende dieser Sorgfalt und Kunst, die kein mütterliches Geschöpf der Erde mit der menschlichen Mutter gemein hat, in ihr wahres Licht gesetzt« (Seyffarth XII, S. 26).

Eigentümlich ist die von Pestalozzi wiederholt geäufserte Ansicht, dafs sich die sittlichen Kräfte im Kinde früher entfalten als die geistigen und physischen. »Das Kind liebt und glaubt, ehe es denkt und handelt« (Seyffarth XIV, S. 40; Mann IV, 201). »Das Kind glaubt und liebt lange« ehe es denkt und arbeitet. Es glaubt und liebt in zwar einseitiger, aber in dieser Einseitigkeit dennoch wirklicher Vollendung seiner Kraft zu lieben und zu glauben, noch ehe die ersten Spuren der Denk- und Kunstkraft in ihm entfaltet vorliegen. Sein Glauben an die Mutter, und seine Liebe zu ihr ist bei der höchsten Ohnmacht seines geistigen und physischen Daseins schon

lebendig, kraftvoll und unerschütterlich, und wenn auch nur sinnlich doch in ihm vollendet. So offenbar hat der Gang der Natur die Geistes- und Kunstbildung der Herzensbildung nachgesetzt, und sie muſs ihr auch durch die ganze Bildungsepoche des Menschen, das ist von der Wiege an bis ans Grab, nachgesetzt und untergeordnet bleiben. Der Mensch muſs sich geistig und physisch im Dienst des Glaubens und der Liebe entfalten und ausbilden, wenn er durch seine Ausbildung sich veredeln und befriedigen soll. Das ist Gottes Ordnung über Geist, Herz und Kunst, aus deren inniger Einheit die Menschlichkeit, d. i. ein die Menschennatur wahrhaft befriedigendes Leben allein hervorzugehen vermag« (Seyffarth IV, S. 226). »So gewiſs es ist, daſs die Sittlichkeit ebensowohl eine geläuterte reine Einsicht des Geistes, als ein durch die Liebe erhobenes Herz zu ihrem Fundament hat, so gewiſs ist ebenso, daſs die Liebe als Entfaltungsmittel der Sittlichkeit beim Mutterkind der Einsicht vorhergeht, und sich in ihm lange vor ihr entfaltet. Es ist gewiſs, die Sittlichkeit entkeimt aus der unentfalteten sinnlichen Liebe. Sie entkeimt im Kind als heilige Knospe, die aus dem Tod seiner Sinnlichkeit, wie die Frühlingsknospe am Baum aus dem Tod seines Winters hervorbricht. Liebe ist das erste Gefühl, durch das sich beim Kind das Dasein einer höheren, von seinem tierischen Leben sich unterscheidenden geistigen und menschlichen Kraft ausspricht. In ihrem ersten Entkeimen ist sie bei ihm freilich nur instinktartig; nicht aber bei der Mutter. Bei ihr ist sie durch das bildende häusliche Leben zur Einsicht, zur menschlichen, zur sittlichen und geistigen Kraft gereift« (Seyffarth XII, S. 227). Die drei Stellen sind aus dem Schwanengesang von 1826, aus Lienhard und Gertrud 4. Teil 1820, und aus der Schrift An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Vaterlandes und meiner Zeitgenossen aus den Jahren 1814 und 1815 entnommen. Man muſs zugeben, daſs die sinnliche Liebe und der sinnliche Glaube des Kindes an die Mutter, das Entfaltungsmittel seiner Sittlichkeit früher vorhanden sind, als das Kind im eigentlichen Sinne denkt und handelt, ebenso daſs der Mensch sich geistig und physisch im Dienste des Glaubens und der Liebe, also im Dienste der Sittlichkeit entwickeln soll. Aber wiederum wird die Liebe und der Glaube der Mutter, unter deren Einfluſs die Sittlichkeit des Kindes entstehen soll, als eine sittliche Tat vorausgesetzt. Soll diese Voraussetzung nicht zu einem processus in infinitum führen, so muſs eine höhere Hilfe in Anspruch genommen werden, um so mehr, wenn sich Sinnlichkeit und Sittlichkeit wie Tod und Leben verhält, oder die Sittlichkeit aus dem Tode der Sinnlichkeit (Selbstsucht) hervorbricht, wie hier behauptet wird.

Über den Gegensatz der sittlichen »Kraft in uns« (Seyffarth X, 132, 133—134), der die »menschliche Natur allein befriedigenden Sittlichkeit«, ihrer »wesentlichen Bestimmung«, dem Heiligen, Göttlichen unseres »individuellen Wesens« (Seyffarth XII, 117—118) und unserer durchaus selbstsüchtigen Natur äuſsert sich Pestalozzi wiederholt. »Die sinnliche Selbstsucht ist das Wesen der tierischen Natur und was aus ihr hervorgeht und mit ihren Reizen belebt ist, ist, rein menschlich ins Auge gefaſst, naturwidrig. Der in unserer Natur liegende ewig göttliche Funke steht mit dem sinnlichen Wesen unserer tierischen Natur ewig in Widerspruch und im Kampfe. Dieses Göttliche und Ewige ist in seinem Wesen die Menschennatur selbst. Es ist in seinem Wesen das einzig wahre Menschliche in unserer Natur.« Weiterhin spricht Pestalozzi hier von »der sinnlichen Allmacht der tierisch eingewurzelten Unnatur und Widernatur, die aus dem Übergewicht der Herrschaft des Fleisches über den Geist hervorgehen« (Seyffarth XIV, 36, 37; Mann IV, 198—199). »Es besteht eine ewige Scheidewand zwischen dem Licht und der Finsternis, zwischen der Menschlichkeit und der Tierheit, zwischen dem Sinn des Geistes und dem Sinn des Fleisches. Die Menschheit vermag es nicht, Gott und dem Mammon zu dienen, sie vermag es nicht, geteilt im tierischen und geistigen Leben sich in sich selbst im Gleichgewicht zu erhalten. Im Streit des Geistes und Fleisches, im Streit des menschlichen und tierischen Sinnes ist immer einer vorherrschend und der andere unterliegend. Auch ist die Entfaltung unseres Geschlechts zu den Kräften und Anlagen,

die unserem tierischen Sinn zu Grunde liegen, von der Entfaltung derjenigen Kräfte und Anlagen, die unserem höheren menschlichen Sinn zu Grunde liegen, eben wie das Licht von der Finsternis verschieden« (Seyffarth XII, 179). Die erste Stelle ist aus dem Schwanengesang 1826, die zweite aus »An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes 1813—1815« entnommen. Es wird unterschieden ein tierischer und ein menschlicher Sinn, beiden liegen Anlagen und Kräfte zu Grunde, die der Entfaltung bedürfen, beide stehen miteinander in Widerspruch, liegen in stetem Kampfe, ein Gleichgewicht ist unmöglich, einer ist immer vorherrschend, der andere unterliegend, sie verhalten sich wie Licht und Finsternis; denn der tierische Sinn ist seinem Wesen nach selbstsüchtig, der menschliche das Gegenteil: nur er entspricht dem Wesen der menschlichen Natur, er ist der ewige, göttliche Funke, das Ewige, Göttliche in ihm, das ausdrücklich als »die menschliche Natur selbst« bezeichnet wird. Mit dem tierischen Sinne wird das »Fleisch«, mit dem menschlichen Sinne der »Geist« identifiziert; das sind biblische Ausdrücke, die lediglich auf den ethischen Widerspruch, der in unserer Natur liegt, so wie ihn Pestalozzi schildert, hinweisen.

Vorübergehend ist schon in der ersten der beiden Stellen von der »sinnlichen Allmacht«, von dem Übergewicht der Herrschaft des Fleisches über den Geist die Rede. Den gleichen Gedanken bringt Pestalozzi im Schwanengesang öfter zum Ausdruck. »Die Religion macht uns das Sinnliche, Tierische unseres Fleisches und unseres Blutes, das den göttlichen Funken, der ihm zu Grunde liegt, ihn verderbend und auslöschend umhüllt, tief in uns selber fühlen und erhebt uns zum ernsten unablässigen Kampf gegen denselben.« »Alles was wahrhaft menschlich zu bilden vermag, ist auch geeignet, das tierische Übergewicht des Fleisches und Blutes über den inneren Funken unserer wahren Menschennatur zu schwächen und dadurch die Übereinstimmung unseres sinnlichen tierischen Wesens mit diesem göttlichen Funken oder vielmehr die Unterordnung des ersten unter den letzten menschlich zu befördern.« »Der Geist der Torheit und der Sünde liegt in unserem Fleisch und Blut und wirkt mit allen seinen Reizen der Entfaltung unserer Kräfte zur Weisheit und zur Tugend, zur Liebe und zum Glauben entgegen« (Seyffarth XIV, 165, 173, 183; Mann IV, 294, 300, 407).

Aber auch von dem Gegenteil spricht Pestalozzi in einem 20 Jahre früher verfaßten Aufsatz: Ein Blick auf meine Erziehungsversuche und Erziehungszwecke. »Das Übergewicht des Ewigen und Unveränderlichen über das Äußere und Zufällige« (gemeint ist offenbar des Geistes über das Fleisch) »liegt von Gotteswegen im Wesen der Menschennatur« (Seyffarth XVII, 66; Mann III, 324). Das ist natürlich kein Widerspruch. Von Natur aus herrscht im Menschen die Selbstsucht, das Fleisch über den Geist, durch Gottes Hilfe gewinnt der Geist das Übergewicht über das Fleisch. Wir erinnern uns an den Ausspruch Pestalozzis, daß »nach Gottes Ordnung über Geist, Herz und Kunst der Mensch sich geistig und physisch entwickeln muß im Dienst des Glaubens und der Liebe« und darum »das Kind früher liebt und glaubt als es denkt und handelt« (Seyffarth IV, 226).

Es ist Zeit, daß wir endlich den urkundlichen Beweis dafür führen, daß nach Pestalozzi die Sittlichkeit, so wie er sie sich denkt, nur durch göttliche Hilfe gewonnen werden kann. Was wir aus den Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts über das »Suchen nach einer Handbietung bei der Quelle meines Daseins gegen alle Übel und Schwächen meiner Natur« (Seyffarth X, 16) schon früher S. 743 mitteilten, findet seine nachdrückliche Bestätigung in einer anderen Stelle derselben Schrift. »Es ist die höchste Anstrengung deines ganzen Wesens, den Geist herrschen zu machen über das Fleisch, eine in meiner Natur lebende bessere Kraft, die selbst mein tierisches Wesen entflammt gegen mich selbst und meine Hand aufhebt zu einem unbegreiflichen Kampf. Der Mensch findet in seiner Natur keine Beruhigung, bis er das Recht seiner tierischen Sinnlichkeit in sich selbst verdammt hat gegen sich selbst und gegen sein ganzes Geschlecht. Aber er scheint die Kraft nicht

zu besitzen, diesem Bedürfnis seines Wesens ein Genüge zu leisten. Die ganze Macht seiner tierischen Natur sträubt sich gegen diesen ihr so schrecklichen Schritt. Aber er setzt die Kraft seines Willens der Kraft seiner Natur entgegen. Ihm allein mangelt die Schuldlosigkeit des Instinkts, durch dessen Genuſs das Vieh beruhigt, auf dem Punkt bleibt, den dieser ihm anweist. Er allein vermag es nicht, auf diesem Punkt stehen zu bleiben, er muſs sich entweder über denselben erheben oder unter denselben versinken. Er hat eine Kraft, getrennt vom Instinkt, Überlegung und Gedanken in sich selbst walten zu lassen, auch gegen den Instinkt. Er hat eine Kraft in sich selbst, den Gedanken herrschen zu lassen über den Instinkt. Er kann aber im Gebrauch dieser Kraft von dem gedoppelten Gesichtspunkt entweder dessen, was er soll, oder dessen, was er gelüstet, ausgehen. Wenn er im Gebrauch derselben von dem letzten ausgeht, so führt sie ihn dahin ohne alle Aufmerksamkeit auf den Trug und das Unrecht seiner tierischen Natur zu handeln.... Wenn er aber im Gebrauch dieser Kraft von dem ausgeht, was er soll, so führt sie ihn zu einer Gemütsstimmung, in der der Trug und das Unrecht von ihm verachtet werden.... Und es ist in der Weise dieses Strebens, daſs er seine Traumkraft über die Grenzen der sinnlichen Wahrnehmung erhebe, damit er finde das Bild eines Gottes, das ihm Kraft gebe gegen den Tiersinn seiner Natur« Seyffarth X, 53, 54).

Der Mensch soll bei seinen sittlichen Kämpfen die göttliche Hilfe suchen. Das ist es, was Pestalozzi hier betont. Daſs ihm diese Hilfe wirklich zu teil wird, sagt er ausdrücklich im Schwanengesang. »Das innere Einwirkungsmittel der alles in uns belebenden Gemeinkraft, die die Tätigkeit aller einzelnen Kräfte sie unter sich vereinigend anspricht, und sich in dem göttlichen Fundament der Menschlichkeit, in der Liebe äuſsert, braucht zur Belebung ihres Wesens an sich keine Handbietung der Kunst.« Sie (nämlich die Gemeinkraft) »genieſst im Innern eines jeden Menschen, der sie sucht, göttliche Handbietung. Der Ruf zu ihr, der Ruf, sie zu suchen, liegt in jedem Menschen, in der göttlichen Gnade und in der göttlichen Kraft des Gewissens« (Seyffarth XIV, 130; Mann IV, 268).

Auch dafür, daſs von Sittlichkeit oder, wie Pestalozzi auch sagt, von einer Herrschaft des Geistes über das Fleisch ohne göttliche Gnade absolut keine Rede sein kann, spricht eine Stelle des Schwanengesangs, die freilich einer näheren Erklärung bedarf. »Die Gemeinkraft des Menschengeschlechts ist ohne einen Gemeingeist, der sie innerlich belebt und die verschiedenen Kräfte unserer Natur unter sich selbst vereinigt, ein Unding und nicht denkbar. Der Gemeingeist geht wesentlich aus der Einheit der Menschennatur hervor« (umgekehrt: er bringt diese Einheit hervor, da er ja die verschiedenen Kräfte vereinigt). »Sie aber, die Einheit der Menschennatur, ist in ihrem Wesen« (nicht die Einheit der Menschennatur, sondern ihre Ursache, der Gemeingeist, ist in seinem Wesen) »die reine göttliche Gnade, aus welcher alle menschliche Kräfte, alle menschliche Mittel und alle menschliche Sorgfalt, den Geist über das Fleisch herrschen zu machen, hervorgehen« (Seyffarth XIV, 169; Mann IV, 297). Unter der Gemeinkraft ist »das Gleichgewicht der sittlichen, geistigen und physischen Kräfte unserer Natur« zu verstehen oder, wie es auch heiſst, das Gleichgewicht ist das hohe Zeugnis der aus der Einheit unseres Wesens hervorgehenden Gemeinkraft (Seyffarth XIV, 28, vergl. 27—28 Gemeinkraft der Kunst; Mann IV, 192). Für unseren Zweck genügt es, wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf den Schluſs der Stelle richten. Da Pestalozzi unter der Herrschaft des Geistes über das Fleisch zweifellos die Sittlichkeit versteht und keine andere Sittlichkeit kennt, so hat er hier ohne Zweifel für das Entstehen der Sittlichkeit in seinem Sinne die göttliche Gnade als unumgänglich notwendige Bedingung angenommen. Es besteht ein Riſs, eine Kluft, ein Widerstreit in der einerseits durchaus selbstsüchtigen, andrerseits zu einer selbstlosen Sittlichkeit bestimmten und ihrer bedürfenden Menschennatur. Dieser Riſs wird nicht geheilt, die Kluft nicht überbrückt, der Widerstreit nicht beseitigt ohne göttliche Hilfe. Das ist Pestalozzis Ansicht.

Dieselbe Anschauung vertritt Pestalozzi schon 8 Jahre vorher in der Rede an mein Haus vom 12. Februar 1818. »So wie die ewig gesonderten Grundteile des Baumes durch den unsichtbaren Geist seines physischen Organismus in hoher göttlich gegründeter und göttlich gesicherter Übereinstimmung zur Ausbildung des ewigen Resultats aller Kräfte des Baumes, zur Ausbildung seiner Frucht hinwirken, also wirken auch die ewig gesonderten Grundkräfte alles Wissens, alles Tuns, alles Kennens, Könnens und Wollens der Menschen durch den unsichtbaren Geist des menschlichen Organismus, durch die Kraft seines göttlichen Herzens, durch die Kraft des Glaubens und der Liebe in hoher, göttlich gegründeter und göttlich gesicherter Übereinstimmung verbunden zur Bildung des ewigen Resultats aller in Harmonie stehenden Kräfte der Menschennatur, zur Bildung der Menschlichkeit, zur Ausbildung des Menschen, dessen inneres vom Fleisch und Blut unabhängiges Wesen aus Gott geschaffen ist in vollkommener Gerechtigkeit und Heiligkeit zur Ausbildung des Menschen selber, der geschaffen ist zum Ebenbild Gottes, um vollkommen zu werden wie sein Vater im Himmel vollkommen ist. Der Geist ist's, der lebendig macht, das Fleisch nützt nichts. Der Geist des Menschen liegt nicht in irgend einer seiner einzelnen Kräfte. Er liegt nicht in dem, was wir Kraft heifsen. Er liegt nicht in seiner Faust, nicht in seinem Hirn. Das Vereinigungsmittel aller seiner Kräfte, seine wahre, seine eigentliche Kraft liegt in seinem Glauben und in seiner Liebe. In dieser liegt der heilige Vereinigungspunkte der Kräfte, des Kennens, des Könnens, des Wissens und des Tuns, durch den sie, diese Kräfte, Kräfte der wahren Menschlichkeit, wahre menschliche Kräfte werden; ich möchte sagen, der ganze Menschlichkeitsgeist unserer Kräfte liegt im Glauben und in der Liebe (Seyffarth XIII, 173; Mann IV, 82). Der »unsichtbare Geist des menschlichen Organismus«, der »Geist des Menschen« im Gegensatz zum »Fleisch« wird hier ausdrücklich identifiziert mit der Kraft des Glaubens und der Liebe, aus der nach Pestalozzi alle Sittlichkeit entspringt und in der sie besteht, also mit der Sittlichkeit selbst. Auch das innere von Fleisch und Blut unabhängige Wesen des Menschen kann nichts anders sein als dieser Geist. Wenn nun Pestalozzi weiter sagt, dafs dieses innere Wesen des Menschen »aus Gott geschaffen ist in vollkommener Gerechtigkeit und Heiligkeit«, so sind das dem theologisch Gebildeten bekannte und geläufige Ausdrücke für die sog. justitia originalis, die dem peccatum originale entgegengesetzt ist und durch dasselbe verloren ging. Sie bildet keinen Bestandteil der Menschennatur, sondern bedeutet nur die sittliche, religiöse Richtung ihrer Kräfte, die, wie angenommen wird, auf einer Mitteilung Gottes beruht und darum für eine göttliche Gnadengabe gehalten wird. Das ist die ganze Bedeutung dieser theologischen Ausdrücke. Was Pestalozzi mit diesen Ausdrücken einzig sagen will und sagen kann, ist, dafs die Kraft zur Sittlichkeit und Religion, die Kraft des Glaubens und der Liebe, die dem Menschen von Haus aus eigentümlich ist, zu ihrer Betätigung einer besonderen göttlichen Hilfe oder Gnade benötigt oder bedürftig ist. Unter Fleisch versteht Pestalozzi hier wie an vielen anderen Stellen, insbesondere der seit 1813 erschienenen Schriften den von der Selbstsucht beherrschten sog. tierischen Menschen, unter dem Geist seine Kraft zur Sittlichkeit insofern diese unter Beihilfe der göttlichen Gnade sich betätigt. Aus diesem Grunde wird der Geist von ihm auch als das Ewige, das Göttliche in uns, das Göttliche der Menschennatur, als ihr »göttliches Wesen« bezeichnet (Langner S. 36), Ausdrücke, die den mit der übertreibenden Gefühlssprache Pestalozzis Vertrauten nicht beirren können. Nirgends hat bei Pestalozzi Geist und Fleisch die Bedeutung von zwei Bestandteilen der Menschennatur, die sich wie Leib und Seile gegenüberständen; nirgends hat dieser Gegensatz bei ihm eine sozusagen physische Bedeutung, überall tritt er lediglich im ethischen Sinne auf.

Das ist nun freilich nicht die Meinung Langners; 16 Seiten seiner Schrift von S. 33—47 und von S. 70—72 widmet er dem Beweise des Gegenteils, sogar »Verschmelzungsversuche der anthropologischen Anschauung von den drei Kräften und derjenigen von Fleisch und Geist« glaubt er bei Pestalozzi entdeckt zu haben und

konstatieren zu können. An Zitaten aus den Schriften Pestalozzis läſst er es auch hier nicht fehlen. Ich sehe nicht, daſs sie abgesehen von den beiden von mir zuletzt ausführlich wiedergegebenen und erörterten Stellen, auch nur einen Schein des Beweises für seine Behauptung enthalten. Wie diese Stellen einzig und allein verstanden werden können, haben wir gesehen. Seyffarth IV, 327 und XVIII, 253 ist von der Herrschaft des Geistes über das Fleisch; XIV, 124 desgleichen; XIV, 31 vom Sinn des Geistes und Sinn des Fleisches; XIV, 183 davon, daſs der Sinn des Fleisches gegen den Sinn des Geistes, die Rede. Langner übersieht, daſs XIV, 166—167 Fleisch und Blut zuerst für unsere Kinder, dann für Körperkräfte, also nicht im Gegensatz zu Geist gebraucht wird, XIII, 249 ist von Verirrungen des Fleisches und des Geistes die Rede; XIII, 333 von der Herrschaft des Fleisches über den Geist, des Blutes über die Vernunft; X, 53 ist die drittletzte der von uns wiedergegebenen und besprochenen Stellen; IV, 227 redet Pestalozzi von der Unterordnung des Fleisches unter den Geist: die ganze Seite ist ein Beweis dafür, daſs es sich lediglich um einen ethischen Gegensatz handelt; XII, 179 spricht Pestalozzi von dem Streit zwischen Geist und Fleisch (der Scheidewand von Pestalozzi unterstrichen zwischen beiden s. S. 347); XII, 207 von dem Tiersinn, aus dem sich kein Wahrheitssinn entwickelt; XII, 208 von dem Tiersinn und dem höheren göttlichen Sinn unseres Geschlechts; XII, 209 von dem Übergewicht der Finsternis unseres Tiersinns über die Ansprüche unserer höheren Natur; XII, 279 wird der Gegensatz von Geist und Fleisch mit dem von Tugend und Sünde, Wahrheit und Lüge gleichgesetzt. Das sind die Beweise Langners dafür, daſs Pestalozzi Fleisch und Geist nicht bloſs ethisch, sondern gleichsam als physische Bestandteile der Menschennatur wie Leib und Seele unterschieden habe. Um mich und den Leser von der mühseligen Arbeit der Kontrolle der Langnerschen nichtsbeweisenden Beweise zu erholen, mache ich vorübergehend auf die Entwicklung des Begriffs der »Verstockung« bei Pestalozzi (Seyffarth XIV, 29—30, vergl. 31; Mann IV, 194—195) aufmerksam, der mit Unrecht aus der philosophischen Ethik verschwunden ist. Die Stelle zeigt auſserdem, was Pestalozzi unter dem Gleichgewicht der Kräfte versteht.

Doch Langner hat noch andere Beweise für seine Behauptung. »In seiner Verlegenheit« den Gegensatz der »anthropologischen Anschauung, von den drei Kräften, und derjenigen von Fleisch und Blut auszugleichen« (Verschmelzungsversuche), soll Pestalozzi die Kräfte des Geistes und Herzens im Schwanengesang in engere Beziehung zum Körper setzen als früher, und ihre Wirksamkeit als »geistiges Erproben« des Fleisches und Blutes bezeichnen, das auch den Tieren eigentümlich ist« (Langner S. 48). Folgende Stelle wird hiefür zitiert: »Ich denke mir den Anfangspunkt der Menschlichkeit in den geistigen Kräften unseres mit den Tieren gemein habenden Fleisches und Blutes, an den sich im Unsichtbaren verlierenden Endpunkt der zartesten Fasern der menschlichen Nerven, folglich an den Endpunkt unseres Fleisches und Blutes selber, das sich auch im Tier bis auf einen gewissen Punkt in seinen Fundamenten als geistig erprobt, und in seinen Resultaten als geistig ausspricht« (Seyffarth XIV, S. 122; Mann IV, 263). Vorher heiſst es: »Auch das Vieh hat Geist und Leben, aber nicht menschlichen, sondern tierischen Geist und tierisches Leben. Und ich werfe in der Unschuld meiner mir selbst wohl bewuſsten diesfälligen Beschränkung anmaſsungslos und unbesorgt das Wort hin.« Dann folgt die Stelle. Von einer Verlegenheit ist nichts zu entdecken. Weiterhin werden dann ausführlich die tierischen Geistes-, Herzens- und Kunstkräfte und die eigentlich menschlichen unterschieden. Der Schluſs lautet: »Alle, auch die höchsten Resultate des tierischen Denkens und der tierischen Kunst sind durchaus keine Beweise der menschlichen Denkkraft. Das Denken unseres Geschlechtes als menschliches Denken geht durchaus auch im kleinsten Produkt seiner Wahrheit, nicht aus irgend einer Kraft hervor, die sich an die zartesten Fasern unseres Fleisches und unseres Blutes anschlieſst. Unser Denken, insofern es wahrhaft menschlich ist, geht aus der göttlichen Kraft hervor, unseren Geist über unser Fleisch herr-

schen zu machen, und ist und wird nur dadurch ein wahrhaft menschliches Denken, das mit allem tierischen Denken in vollkommenem Widerspruch steht« (Seyffarth XIV, S. 122—124; Mann IV, 263—264). Pestalozzi unterscheidet offenbar ein Denken, Fühlen und Handeln, das unserer selbstsüchtigen Natur, unserem tierischen Wesen seinen Ursprung verdankt und ein solches, das auf Sittlichkeit beruht. Das erstere haben wir mit den Tieren gemein, und bei den Tieren findet sich kein anderes, zu dem letzteren hat nur der Mensch die Kraft in sich, die freilich zu ihrer Betätigung der göttlichen Hilfe und Gnade bedarf. Dieses heifst darum das menschliche Denken, Fühlen und Handeln, und es wird mit Recht behauptet, dafs es in dieser seiner Eigenschaft als menschliches mit dem tierischen, zu dem es in Widerspruch steht, nichts gemein hat. Die Unterscheidung ist eine durchaus ethische, keine anthropologische, die Pestalozzi schon 28 Jahre früher in den Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes zur Geltung bringt. Hier ist von einer Kraft, in sich selbst den Gedanken herrschen zu lassen über den Instinkt, aber auch davon die Rede, dafs der Mensch im Gebrauche dieser Kraft von dem doppelten Gesichtspunkte entweder dessen, was er soll, oder dessen, was er gelüstet ausgehen kann. Eingehend wird dann der eine und der andere Gebrauch der Kraft, das Denken, Fühlen und Handeln im ersten und im zweiten Falle geschildert (Seyffarth X, S. 53, 54, wir haben die Stelle oben wiedergegeben s. S. 746). Im zweiten Fall folgt der Mensch den Antrieben seiner tierischen Natur, und so kann Pestalozzi von seinem Denken, Fühlen und Handeln in diesem Falle sagen, dafs es an die zartesten Fasern unseres Fleisches und Blutes anschliefst, was er im ersten Fall aus dem entgegengesetzten Grunde vom Denken, Fühlen und Handeln des Menschen mit Recht leugnet. Ich verkenne nicht, dafs die Gefahr eines Hinübergleitens vom ethischen Gegensatz in den physischen, hier am Schlufs der wiedergegebenen Stelle sehr nahe liegt, behaupte auch nicht, dafs Pestalozzi sie bemerkt oder gar absichtlich vermieden habe. Aber von dem Verschmelzungsversuch und von einer dadurch herbeigeführten Verlegenheit Pestalozzis, worüber Langner redet, kann ich nichts entdecken.

Eine der Grundüberzeugungen Pestalozzis ist die von der Unsterblichkeit der Seele. Sie hängt aufs engste mit seinen ethischen Anschauungen zusammen, und wird von ihm selbst zu dieser in Beziehung gesetzt. Er ist dieser Überzeugung sein ganzes Leben hindurch treu geblieben, von den Abendstunden eines Einsiedlers 1798/80 (Seyffarth I, S. 63, 64; Mann III, 15, 16), von Christoph und Else 1782 (Seyffarth VI, S. 335), dem natürlichen Schulmeister, 1802—1808 (Seyffarth XVI, S. 230) bis zur Neujahrsrede 1811 (Seyffarth XIII, S. 74, 77; Mann IV, 54, 55), um nur einige Stellen aus den Schriften Pestalozzis, welche uns seinen Glauben an die Unsterblichkeit beweisen, zu nennen. An der zuletzt angeführten Stelle heifst es: »Der Mensch ist nur durch das reine Göttliche, das seinen Geist, sein Herz und seine Kunst über die Ansprüche seines tierischen Daseins erhebt, in sich selbst Mensch und unsterblich.« Hiernach scheint er die Unsterblichkeit als eine göttliche Gabe, die nur den sittlich Strebenden zu teil wird, betrachtet zu haben. Er leugnet damit natürlich keineswegs, wie Langner S. 38 meint, die Unsterblichkeit der Seele, sondern schränkt die Unsterblichkeit nur auf die Seelen der Guten ein. Von einer Unsterblichkeit des göttlichen Geistes, d. h. Gottes selbst in Langners Sinn, braucht Pestalozzi doch nicht zu reden.

Pestalozzi kennt nur eine religiöse Ethik, Religion und Sittlichkeit stehen bei ihm in engster, untrennbarer Verbindung, und darum werden beide meistens zusammen genannt. Da er die Sittlichkeit auf den Gefühlen des Glaubens und der Liebe des Kindes zur Mutter ableitet, die sich zu allgemein menschlichen Gefühlen erweitern, und zu göttlichen, d. h. auf Gott bezüglichen Gefühlen steigern, so ist ihm die Religion jedenfalls der Höhepunkt des sittlichen Lebens. Da aber das sittliche Leben nicht möglich ist ohne göttliche Hilfe, die gesucht werden mufs, und vom Suchenden gefunden wird, so ist der Glaube an Gott, und die Liebe zu ihm, oder die Religion nach Pestalozzi, auch die Wurzel des sittlichen Lebens.

»Die Religion« sagt, er »ist nichts anderes als das Bestreben des Geistes, das Fleisch und Blut durch Anhänglichkeit an den Urheber unseres Wesens in Ordnung zu halten« (Seyffarth IV, S. 327). Es ist die höchste Auffassung von der Religion, die religionsphilosophisch denkbar ist. Die Religion im höchsten Sinn des Wortes ist der Glaube an den endgültigen Sieg des sittlich Guten, das wir uns in Gott verkörpert denken. So ist sie nicht bloſs der wichtigste Hebel, sondern auch der letzte Schutz und Hort der Sittlichkeit. In der Welt, wie sie ist, geht Macht vor Recht, nicht die Sittlichkeit, sondern der Kampf ums Dasein ist ihr Gesetz. In diesem Kampfe siegt, wer sich in der Wahl seiner Mittel die wenigsten Schranken auflegt, und sich nur die Schranken gefallen läſst, die Erfolge versprechen um des Erfolges willen. Aber vielleicht ist das notwendig, wenn von einem Kulturfortschritt die Rede sein soll? Fassen wir den geheimnisvollen Akt der Schöpfung der Welt, der Entlassung der endlichen in Gegensätzen bestehenden Welt, aus dem über allen Gegensatz erhabenen Unendlichen, als einen Akt der Selbstbeschränkung und Selbstentäuſserung auf, durch den das unendliche Wesen, dem alles Sein zu eigen gehört, in selbstloser Liebe den endlichen Dingen eine Selbständigkeit leiht, die ihnen eigentlich nicht gebührt, so ist das Sichausleben der endlichen Dinge in dieser ihnen bloſs geliehenen Selbständigkeit für ihre Entwicklung wohl notwendig, aber es braucht nicht in selbstsüchtiger Weise, es darf nicht in selbstsüchtiger Weise geschehen, wenn nicht die geliehene aber als solche reale Selbständigkeit zu einem widersinnigen und widervernünftigen Schein herabsinken soll. Ist es so unbegreiflich, daſs Gott, der dem Menschen diese Selbständigkeit leiht, und ihn in derselben erhält, damit er sich entwickeln kann, ihn durch eine besondere Hilfe vor dem Herabsinken zu diesem widersinnigen und widervernünftigen Scheine schützt? Ist er letzter Grund der Dinge, so ist er auch ihr letztes Ziel. Wie er alles schafft, so führt er auch alles zum guten Ende. Vielleicht dienen diese anspruchslosen Gedanken dazu, die religiöse Sittlichkeit Pestalozzis, die unserer Zeit mehr als irgend einer anderen widerstrebt, nicht als ganz und gar unannehmbar erscheinen zu lassen.

Langner versteht unter Geist im Gegensatz zum Fleisch bei Pestalozzi nicht die Kraft zur Sittlichkeit, sofern sie sich nur unter Beihilfe der göttlichen Gnade betätigt, sondern einfach Gott selbst. Die Unsterblichkeit des Geistes ist dann selbstverständlich, aber auch seine Heiligkeit. Von einer Entwicklung oder Entfaltung seiner Sittlichkeit kann keine Rede mehr sein (Langner S. 37, S. 38, S. 70—72). Das soll Pestalozzi, der die erfahrungsmäſsige Entwicklung der Sittlichkeit im Menschen nicht leugnen kann, und sie auch für seine Pädagogik voraussetzen muſs, neue Schwierigkeiten machen. Wir haben die Stelle aus dem Schwanengesang früher (s. S. 746) wiedergegeben, in der Pestalozzi sagt, daſs das innere Erweckungsmittel der Sittlichkeit keiner Handbietung der Kunst zu seiner Belebung bedürfe, da die Sittlichkeit im Innern eines jeden Menschen, der sie sucht, göttliche Handbietung genieſst. Pestalozzi fährt wörtlich fort: Ihre äuſsere Ausbildung hingegen fordert in dem Grad die Handbietung der menschlichen Kunst, als die naturgemäſse innere Entfaltung der Kräfte der Menschlichkeit göttliche Handbietung in ihm selbst findet« (Seyffarth XIV, S. 130; Mann IV, 268). Die hier gemeinte innere Entfaltung ist natürlich Sache der göttlichen Leitung. Langner hat diese Stelle übersehen. Ihr gegenüber kann man doch unmöglich sagen, daſs die erfahrungsmäſsige Entwicklung und Entfaltung der Sittlichkeit Pestalozzi Schwierigkeiten bereitet habe. Aber auch die Stelle des Schwanengesanges, auf die er sich beruft (Seyffarth XIV, S. 164, 168; Mann IV, 294, 296), beweisen nicht, was sie beweisen sollen. Wenn hier gesagt wird, daſs die »religiöse Sittlichkeit nicht von der menschlichen Kunst ausgehe, sondern eine tiefere Begründung habe und von einem höheren Standpunkt ins Auge gefaſst werden müsse, daſs sie »auf der einen Seite an sich selbst nicht aus der menschlichen Kunst hervorgehe, an sich selbst ihrer nicht bedarf,« so findet das in der ersten Stelle eine einschränkende Erklärung, die auch hier wiederholt wird.

Halle. Uphues.

Pestalozzi-Stifte und -Stiftungen

Gründung und Tendenz der Pestalozzistiftungen. 1. Die Deutsche Pestalozzi-Stiftung in Lankwitz (früher Pankow) bei Berlin. 2. Das Pestalozzistift zu Dresden-Neustadt. 3. Das Pestalozzi-Waisenhaus zu Eberswalde. 4. Carola-Stift, Töchterheim des Sächsischen Pestalozzivereins.

Gründung und Tendenz der Pestalozzistiftungen. Verehrer Heinrich Pestalozzis, vor allen Adolf Diesterweg, regten zur Feier seines hundertsten Geburtstages am 12. Januar 1848 an, zum bleibenden Gedächtnis an den edlen Mann Anstalten ins Leben zu rufen, in denen arme Waisen nach des Meisters Grundsätzen erzogen werden sollten. Die Anstalten sollten Pestalozzi-Stiftungen genannt werden. Ein öffentlicher Aufruf traf fruchtbaren Boden. Die eingehenden Gelder ermöglichten die Gründung der »Deutschen Pestalozzi-Stiftung« in Pankow bei Berlin. Der Dresdener Pädagogische Verein legte seiner bereits seit acht Jahren bestehenden Anstalt zur Abhilfe der Verwahrlosung unter den Kindern 1846 den Namen »Pestalozzi-Stift« bei, in welches auch Lehrerwaisen aufgenommen werden sollten. Zur Begründung weiterer Anstalten dieser Art fehlten die Mittel. Die Lehrerwelt bekannte sich auch bald zu der Ansicht, daſs die Kinder unter der Obhut der liebenden Mutter besser aufgehoben seien als in einer geschlossenen Anstalt, und wenn auch diese fehlte, doch die Erziehung in einer geeigneten Familie vor der Anstaltserziehung den Vorzug verdiene. Hierzu die erforderlichen Mittel aufzubringen, wurden die Pestalozzivereine (s. u.) gegründet. Zu den beiden genannten Anstalten traten in den nächsten 50 Jahren nur noch das Pestalozzi-Waisenhaus in Eberswalde und das Carola-Stift des Sächsischen Pestalozzivereins. Die Pestalozzi-Stiftungen in Anhalt, Mannheim, S. Meiningen, Rheinland, die Lehrerwaisenstifte in Bayern und den Reichslanden, die Wilhelm-Augusta-Stiftungen preuſsischer Provinzen, die Pischonsche Pensionsstiftung in Berlin, die Ludwig-Alice-Stiftung in Hessen, die Adolf-Stiftung im Reg.-Bez. Wiesbaden, die Lutherstiftung für die Waisen des Berliner Lehrerstandes sind Vereine, welche nach den Grundsätzen der Pestalozzi-Vereine gegründet sind und den Hinterbliebenen verstorbener Lehrer zum Lebensunterhalt, zur Erziehung oder zur Ausbildung Beihilfen gewähren. Siehe Pestalozzivereine.

1. Die Deutsche Pestalozzi-Stiftung in Pankow bei Berlin, gegründet 1848, eröffnet im Jahre 1850 eine erste Stiftungsanstalt zur unentgeltlichen Aufnahme von Zöglingen, in der Regel von Söhnen verstorbener Lehrer, und im Jahre 1865 eine zweite zur Aufnahme von Pensionären ohne Unterschied der Herkunft. Für die Aufnahme in beiden Anstalten sind hinsichtlich der Konfession keine Schranken gezogen.

Auszug aus dem Statut: § 1. Die Pestalozzi-Stiftung hat den Zweck, arme, physisch oder moralisch verwaiste Kinder aus dem Gebiet des deutschen Reiches nach den von Pestalozzi aufgestellten Grundsätzen durch Arbeit und Unterricht in Pflegeanstalten auf dem Lande zu erziehen.

§ 2. Das Vermögen der Stiftung besteht aus den Grundstücken derselben, aus Kapitalien, aus regelmäſsigen Beiträgen der Mitglieder (mindestens 3 M), aus den Pflegegeldern der Zöglinge und aus Schenkungen und Vermächtnissen.

§ 3. Jede Pflegeanstalt bildet eine Familie von höchstens 25 bis (vorübergehend) 30 Zöglingen, die zusammen einen geschlossenen Hausstand ausmachen. Die Anstalten sind zunächst für Knaben bestimmt.

§ 5. Jeder Hausstand steht in allen seinen inneren Lebens-, Arbeits- und Unterrichts-Verhältnissen, wie in seinen ökonomischen Beziehungen, unter der unmittelbaren Leitung und Verwaltung eines Lehrers, der zugleich der Hausvater ist. Derselbe hat über die Zöglinge die volle pädagogische und väterliche Gewalt, soweit sie der Stiftung selber und resp. einem Pflegevater gesetzlich zusteht.

§ 9. Die Pestalozzi-Stiftung verpflichtet sich durch die Aufnahme eines Zöglings, ihn mindestens bis zu seinem vollendeten vierzehnten, in der Regel aber bis zum vollendeten fünfzehnten Lebensjahre zu erziehen, zu unterrichten und zu erhalten. Sie kann jedoch in ihrem Interesse ihn bis zum vollendeten achtzehnten Jahr behalten, um, indem sie für seine weitere Ausbildung sorgt, seine Tätigkeit zum Besten der Pestalozzi-Stiftung zu benutzen. Dies wird

namentlich bei Zöglingen der Fall sein, die sich zu Lehrern und Erziehern in gleichen Anstalten bestimmen, oder auch als Lehrlinge und Gehilfen in den technischen Geschäftskreisen der Anstalt (Garten und Werkstatt) zu ihrer eigenen Ausbildung und Belehrung nützlich werden können.

§ 11. In der Wahl des zukünftigen Berufes beschränkt und bestimmt die Pestalozzi-Stiftung ihre Zöglinge auf keine Weise, wenn sie ihnen auch zu ihrem ferneren Fortkommen ihren Rat und nach Maſsgabe der vorhandenen Mittel ihre Beihilfe nicht versagen wird. Jedoch ist es im Interesse der Fortentwicklung und Verbreitung der Stiftung, sich in ihren Zöglingen, Gehilfen, Lehrer, Hausväter usw. zu erziehen.

§ 27. Die ökonomische Kommission leitet und überwacht die Verwaltung des Vermögens der Stiftung, soweit es im Grundbesitz besteht. Sie beaufsichtigt die Hausväter in der Ausübung der ihnen übertragenen Tätigkeit und erteilt ökonomische Instruktionen.

§ 28. Die pädagogische Kommission leitet und überwacht die Erziehung und den Unterricht in den Anstalten der Stiftung. Maſsnahmen, durch welche pädagogische Interessen erheblich berührt werden, unterliegen ihrer Vorbereitung.

Stand der Pestalozzi-Stiftung im Jahre 1905/06: Einnahme aus Kapital-Vermögen: 74144 M, aus gezahlten Erziehungsgeldern 400 M, aus laufenden und auſserordentlichen Beiträgen der Mitglieder 1306 M, aus der Bewirtschaftung des Grundstücks 1534 M, aus der Verpachtung der Ländereien 306 M, zusammen 77990 M. Die Ausgaben für Unterhalt der Gebäude und des Inventars, Gehälter und Löhne, Bedürfnisse der Zöglinge usw. betrugen insgesamt 21357 M.

Die Anstalt hatte 34 Zöglinge, davon 12 Lehrerkinder.

Zukunft der Pest.-Stiftung. Die in der Pankower Dorffeldmark gelegenen Grundstücke mit den darauf errichteten Pflegeanstalten der Stiftung sind mit hohem Erlöse 1906 verkauft worden. Auf einem neuerworbenen Grundstücke in Lankwitz bei Berlin in Gröſse von 26 Morgen wurden Neubauten aufgeführt, welche den modernen hygienischen und pädagogischen Ansprüchen entsprechen und einer Aufnahme von 60 Zöglingen Platz schaffen. Die Verlegung der Anstalt erfolgte im Sommer 1907.

2. Das Pestalozzistift zu Dresden-Neustadt, Jägerstr. 34. Lehr- und Erziehungs-Anstalt für Knaben im Alter von 10—14 Jahren.

Im Jahre 1834 wählte der Pädagogische Verein in Dresden eine Deputation, welche beraten sollte, auf welche Weise man der Verwahrlosung unter den Kindern entgegenarbeiten könne, und bereits 1836 wurde es ermöglicht, eine eigene Beschäftigungs- und Arbeitsanstalt zu eröffnen und — nachdem in demselben Jahre noch eine zweite Anstalt für Mädchen gefolgt war — gegen 100 Kinder von der Gasse abzurufen und in den Nachmittagsstunden mit allerlei nützlichen Beschäftigungen an geregelte Arbeit zu gewöhnen. Die Absicht, weitere Beschäftigungsanstalten in den verschiedenen Stadtteilen ins Leben zu rufen, gab man auf, da der Pädagogische Verein in die Lage kam, ein eigenes Grundstück zu erwerben und auf demselben eine eigene abgeschlossene Anstalt, eine »Armenkinder-Erziehungsanstalt für arme, verwaiste, der Verwahrlosung entgegengehende Kinder aus der Stadt und arme Waisen von Volksschullehrern« zu errichten. (1841.) Die aufgenommenen Kinder erhielten zunächst nur Wohnung, Kost und Pflege im Hause. Im Jahr 1846 beschloſs der Verein, das erbaute Erziehungshaus und zwei Beschäftigungsanstalten für arme Knaben und für arme Mädchen mit dem gemeinsamen Namen Pestalozzistift zu bezeichnen. Am Reformationsfest 1846 wurde die Anstalt mit der Aufnahme von 3 Waisenknaben eröffnet, welche Zahl bis Ostern des nächsten Jahres auf 6 stieg. Am 31. Oktober 1896 konnte berichtet werden, daſs bis dahin 568 zum gröſsten Teile arme, verwaiste oder der Verwahrlosung entgegengehende Knaben im Pestalozzistifte Aufnahme gefunden hatten.

Auszug aus dem Statut: § 1. Das Pestalozzistift ist eine für 60 Zöglinge eingerichtete Erziehungs- und Unterrichtsanstalt, welche den Zöglingen, je nach ihrer Bedürftigkeit und nach den vorhandenen Mitteln, ganz oder teilweise freien Unterhalt gewährt. Soweit dann noch Plätze vorhanden sind, werden auch Ganzpensionäre aufgenommen.

Den Zwecken des Stifts dient das Jägerstraſse 34 gelegene Gebäude mit ausge-

dehntem Wald- und Gartengrundstücke. Das Gebäude enthält die nötigen Wohn-, Schlaf-, Wasch-, Bade-, Ankleide-, Speise-, Arbeits-, Schul- und Krankenzimmer. Der Garten und der Wald bieten Turn- und Spielplätze und ein grofses Arbeitsfeld für die Knaben.

§ 2. Als Schule erstrebt das Pestalozzistift im allgemeinen die Ziele einer mittleren Volksschule. Auf Wunsch wird befähigten Schülern auch Unterricht in der französischen Sprache erteilt. Die Zöglinge werden in zwei Klassen von den drei Lehrern der Anstalt unterrichtet. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ist für die erste Klasse auf 32, für die zweite Klasse auf 30 festgesetzt. Dieser Unterricht, sowie auch die Schulbücher und die Schreib- und Zeichenhefte werden unentgeltlich gewährt. Der Unterricht in der Musik, in fremden Sprachen und in der Stenographie ist besonders zu bezahlen.

§ 5. Das Pensionsgeld beträgt jährlich 600 M, und ist in vierteljährlichen Teilzahlungen vorauszubezahlen. Das Eintrittsgeld beträgt 15 M.

§ 6. Aufnahmefähig sind Knaben zwischen dem 10. und 12. Lebensjahre, welche körperlich und geistig gesund sind.

§ 8. Die Anstalt ist so eingerichtet, dafs sie ihre Zöglinge gewöhnlich bis zum vollendeten 14. Lebensjahre behält. Bei mangelhafter Ausbildung darf mit Genehmigung der Deputation ein Zögling auch über diesen Zeitpunkt hinaus in der Anstalt verbleiben. Die Deputation wahrt sich das Recht, jeden Zögling, sobald sie es im Interesse des Stifts für nötig erachtet, nach Befinden sofort aus der Anstalt zu entlassen.

Stand des Pestalozzistiftes, jetzt Eigentum des Dresdener Lehrervereins, im Jahre 1905: Einnahme aus Unterstützungen seitens des Königlichen Hauses, der Behörden, Vereine und Freunde des Stiftes, aus einer Verkaufsausstellung und Verlosung, aus einem Konzert des Hamburger Lehrergesangvereins (1000 M), aus Pensionsgeldern und Erziehungsbeiträgen (3600 M) und aus Zinsen von Legaten und Stiftungen (2836 M), und Kapitalzinsen (9730 M) usw. zusammen 51 278 M. Die Ausgaben betrugen 44 212 M, wovon 6521 M zur Anlage von Geldern verwendet wurden. Bestand in bar also 7065 M.

Die Knabenerziehungsanstalt hatte 60 Zöglinge; davon waren 21 Lehrersöhne, unter ihnen 16 Waisen.

Die Mädchenbeschäftigungsanstalt wurde von 147 Mädchen zu Anfang des Jahres, von 143 am Ende desselben besucht.

3. Das Pestalozzi-Waisenhaus zu Eberswalde wurde Anfang der 70er Jahre vom Pestalozzivereine der Prov. Brandenburg gegründet. Eine Verwaltung durch letzteren war nicht angängig, da zur Übernahme eines von der Stadt Eberswalde geschenkten Baugrundstückes die Erwerbung der Korporationsrechte erforderlich war, welche dem Pest.-Vereine verweigert wurden. Sie wurden aber dem Waisenhause erteilt, das nun eine selbständige Stellung neben dem Vereine einnimmt, doch aber durch eine gewisse Anzahl von Vorstandsmitgliedern, die aus dem Vorstande des Vereins gewählt werden, mit letzterem in enger Verbindung bleibt. Eine eigene Buchhandlung, mit welcher der Verein sein Waisenhaus ausstattete, kann gegenwärtig die Hälfte ihrer Einnahmen den Zwecken des Vereins überweisen.

Aufnahme finden in dem Pestalozzi-Waisenhause im allgemeinen nur Lehrerwaisen, ausnahmsweise nur und wenn Raum vorhanden ist, Knaben aus anderen Ständen. Die Anstalt gewährt den Zöglingen Wohnung, Kost, Pflege und ärztlichen Beistand. Sie besuchen die öffentlichen Schulanstalten der Stadt, wo ihnen meist freier Unterricht gewährt wird. Besonders bedürftigen Zöglingen werden auch nach dem Verlassen der Anstalt während der Zeit der weiteren Ausbildung Unterstützungen gewährt.

Stand des Waisenhauses im Jahre 1905: Einnahmen aus Konzerten, Vorstellungen, Sammlungen und Geschenken in Agenturen des Pestalozzivereins und Geschenken einzelner Wohltäter 226 M, aus Zinsen 10 009 M, Provision der Buchhandlung 6903 M usw. zusammen 17 139 M. Ausgaben 12 673 M. Das Vermögen betrug 234 500 M.

Die Unterstützungskasse besafs 11 832 M und unterstützte 7 frühere Zöglinge mit je 50 M, 5 mit je 40 M und 1 mit 30 M.

Das Waisenhaus zählte Anfang 1905 von Ostern ab 31 Waisen. Von diesen besuchten 4 das Gymnasium, 1 die Realschule und 26 die siebenstufige Bürger-

schule. Die 5 erstgenannten Knaben erhielten auf den betr. Anstalten von den städtischen Behörden Freischule; aufserdem bekamen auf Kosten der Anstalt 14 Knaben Unterricht in der französischen Sprache, 7 in der Stenographie, 4 auch Klavierstunden.

4. Carola-Stift, Töchterheim des Sächsischen Pestalozzivereins. Mit dem Gedanken beschäftigt, zur Versorgung alternder, verwaister, hilfsbedürftiger Lehrertöchter einen besonderen Fonds zu bilden, wurde der Vorstand des Sächsischen Pestalozzivereines durch vielfache Wünsche von Lehrern und Lehrerfrauen auf die Idee geführt, für die genannten Angehörigen des Lehrerstandes ein eigenes Heim zu gründen. Die gesamte Lehrerschaft des Landes nahm die Anregungen des Vorstandes mit grofser Begeisterung auf, der Pestalozziverein bewilligte am 28. Dezember 1892 5000 M als Grundstock für den neuen Unterstützungsfonds und einen jährlichen Beitrag von 1000 M. Durch Geschenke, Legate, Erträge aus Konzerten und ähnlichen Veranstaltungen wurde der Verein schon Ende 1893 in den Stand gesetzt, in dem unweit Dresden gelegenen Villenorte Klotzsche-Königswald für 32000 M ein geeignetes Grundstück käuflich zu erwerben.

Das Grundstück besteht aus einem Hauptgebäude, einem verschiedenen Wirtschaftszwecken dienenden Nebengebäude und einem grofsen Garten mit Obst- und Gemüseanlagen. Das Hauptgebäude enthält 16 einzelne, freundliche Wohnzimmer mit besonderem Eingang und eigener Kocheinrichtung. Für je 3 Räume ist noch eine gemeinschaftliche Küche vorhanden. Im Nebengebäude befindet sich ein guter Wasch- und Baderaum. Es ist Vorsorge getroffen, dafs jede der Bewohnerinnen völlig frei und unabhängig in ihrem Zimmer schalten kann. Den Aufgenommenen wird freie Wohnung und Heizung gewährt; für Beköstigung haben sie selbst zu sorgen; bei besonders drückenden Verhältnissen können aber aus gewissen Fonds Geldunterstützungen bis zu 200 M bewilligt werden.

Am 1. April 1894 konnte das Carolastift bezogen werden.

Stand des Carolastifts Ende 1905: Vermögen 117939 M und vier Stiftungen mit zusammen ca. 10000 M.

Im Carolastift wohnten 21 Lehrerwaisen, in einem Durchschnittsalter von 62 Jahren.

Literatur: Geschichte des unter dem Protektorat I. M. der Königin Carola stehenden Sächsischen Pestalozzi-Vereins, Leipzig 1894; Festschrift zur Einweihung des neuen Pestalozzi-Stiftes in Dresden, Dresden 1876; Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens des Pestalozzistiftes in Dresden, Dresden 1896; Jahresberichte des Pestalozzistifts in Dresden; Jahresberichte der Deutschen Pestalozzi-Stiftung, Berlin; Jahresberichte des Sächsischen Pestalozzi-Vereins, Jahresberichte des Pestalozzi-Vereins und des Pestalozzi-Waisenhauses der Provinz Brandenburg.

Berlin. Gallee.

Pestalozzi-Vereine

1. Gründung und Verbreitung. 2. Aufgabe. 3. Beschaffung der Mittel. 4. Organisation. 5. Weiterentwicklung. 6. Stand und Entwicklung eines Pestalozzi-Vereins. 7. Statistik der Pestalozzi-Vereine im Jahre 1905.

1. Gründung und Verbreitung. Als sich die deutschen Lehrer in der Mitte der vierziger Jahre anschickten, die 100. Wiederkehr des Geburtstages unseres grofsen Meisters Heinrich Pestalozzi festlich zu begehen, und neben der Betonung der pädagogischen Bedeutung des grofsen Schweizers auch seine Lebensaufgabe, die Sorge für die Pflege und Erziehung der Verlassenen, besonders der Waisen, Gegenstand der allgemeinen Erörterung in Vorträgen und Festreden wurde, lenkte sich der Blick der Lehrerwelt auch auf die ärmsten und verlassensten Glieder des eigenen Standes, die Lehrerwaisen. Gering war das Einkommen der Väter, trübe die Aussichten derselben auf die Zukunft, in der die Kräfte schwanden und nur ein winziges Ruhegeld vor dem Äufsersten schützen konnte. Gröfser noch war die Not beim Scheiden des Vaters für die hinterlassene Witwe, die pensionslosen Waisen. Zwar waren an vielen Orten, besonders des Rheinlands, Kassen gegründet worden, die durch Versicherung der Mitglieder einen Zuschufs zur Pension des Vaters, auch wohl der Witwe gewährten, aber die Summen, die geboten wurden, waren nur klein, und für die Waisen war noch nichts getan. Da regte Diesterweg die Gründung von Waisenstiften an, in

denen Waisenkinder, besonders aus Lehrerkreisen, Aufnahme finden und nach den Grundsätzen und im Geiste Pestalozzis erzogen werden sollten. Der Gedanke wurde freudig begrüfst und führte auch zur Begründung von einigen Pestalozzi-Waisenstiften. Die Zahl der Waisen, die hier Aufnahme finden konnten, war aber gering, hunderte blieben ohne Hilfe. Auch wurden ernste Stimmen laut, die sich mit einer Anstaltserziehung nicht befreunden konnten, und welche auf Mittel und Wege sannen, den armen Waisen die Erziehung durch die eigene Mutter oder in zuverlässigen guten Familien zu ermöglichen. Der Pädagogische Verein in Dresden war der erste, welcher am 11. Januar 1845 den Plan genehmigte, einen Verein zur Gewährung aufserordentlicher Unterstützungen an vater- oder elternlose Waisen sächsischer Volksschullehrer zu gründen. Der Verein sollte die Verpflichtung auf sich nehmen, hilfsbedürftige Lehrerwaisen aufzusuchen und für Unterbringung derselben in Familien, milden Anstalten usw. oder für Gewährung anderer Unterstützungen zu sorgen. Auf dieses Programm hin erklärten noch in demselben Jahre 22 sächsische Lehrervereine ihren Beitritt. Im Jubeljahre 1846 folgten andere Vereine dem gegebenen Beispiele: die Pestalozzi-Stiftung badischer Lehrer, die Pestalozzi-Stiftung in Mannheim, die Lutherstiftung für Waisen des Berliner Lehrerstandes, welche zwar nach dem Gründungstage, dem 300. Todestage des grofsen Reformators benannt ist, aber ihren Ursprung auf die wenige Wochen vorher begangene Jubelfeier des grofsen Pädagogen zurückführen mufs. So war der Anfang mit den Pestalozzi-Vereinen gemacht. In den nächsten Jahren und Jahrzehnten folgten weitere Gründungen, so dafs bei der Feier des 150. Geburtstages Pestalozzi nur noch in ganz vereinzelten Ländern ein Pestalozzi-Verein oder eine ähnliche Stiftung fehlte. Es sind nämlich im Laufe der Zeit auf dem Prinzipe jener Vereine noch andere entstanden, die durch äufsere, meist patriotische Veranlassungen ins Leben gerufen, auch nach diesen benannt worden sind: die Adolf-Stiftung im heutigen Regierungsbezirk Wiesbaden, die Ludwig-Alice-Stiftung im Grofsherzogtum Hessen, die Pestalozzi-Heine-Stiftung in Sachsen-Meiningen, die zur Feier der goldenen Hochzeit des ersten Kaiserpaares im neuen deutschen Reiche gegründeten Wilhelm-Augusta-Stiftungen in Berlin, Frankfurt a. M., Pommern, Ostpreufsen, Provinz Sachsen und Schlesien, und die zur Feier der Silberhochzeit des lebenden Kaiserpaares (1906) meist zur Unterstützung bedürftiger älterer Lehrertöchter ins Leben gerufenen Wilhelm-Auguste-Viktoria-Stiftungen.

2. **Erweiterte Aufgaben.** Während die Anzahl der Pestalozzi- und ähnlichen Vereine sich mehrte, erweiterte sich auch die Aufgabe derselben. Anfangs nur auf die Fürsorge für die Lehrerwaisen bedacht, nahm man sich bald auch der Mütter an. Hier war es wieder Diesterweg, welcher Anfang der sechziger Jahre den Anstofs dazu gab, auch der notleidenden Witwen zu gedenken. Der Pestalozzi-Verein im Königreich Sachsen nahm als erster im Jahre 1864 die Witwen in seine Obhut und wirkte damit in jener Zeit anregend und fördernd für die übrigen Vereine. Auch für die weitere Ausbildung ihrer Pfleglinge über das schulpflichtige Alter hinaus wurde Sorge getragen; die Vereine in S.-Altenburg, Bayern, Braunschweig, Prov. Hessen, Schlesien, Reufs j. L., Gotha, Brandenburg, Hannover u. a. Königreich Sachsen und Schlesien sorgen für alternde, aber hilfsbedürftige Lehrertöchter, der schlesische Pestalozzi-Verein verfügt sogar über Mittel zur Unterstützung erblindeter und mit Erblindung bedrohter Personen. Auch emeritierte notleidende Lehrer wurden in den Kreis der Pfleglinge aufgenommen, und für kurbedürftige Lehrer haben neuerdings Reufs j. L., Brandenburg, der Allgem. Lehrerverein im Reg.-Bez. Wiesbaden Mittel zur Verfügung gestellt.

3. Zur **Beschaffung der Mittel** für das Liebeswerk der Pestalozzi-Vereine hatte der Pädagogische Verein in Dresden 1845 bestimmt, dafs ein Fonds zu bilden sei, der nicht durch regelmäfsige Beiträge der Mitglieder, sondern durch Veranstaltung von Konzerten, Herausgabe von Volks- und Jugendschriften, Vorlesungen, sowie Annahme von Geschenken und Vermächtnissen u. a. zu gewinnen sei. Damit ist der Weg gekennzeichnet, auf dem auch noch heut im allgemeinen die verhältnis-

mäſsig hohen Summen zusammengebracht werden, die alljährlich zur Auszahlung gelangen. Mehrere der hierher gehörenden Vereine erübrigen nicht unbedeutende Beträge aus dem Verlage von Liederheften, Schreib- und Zeichenheften, Lesebüchern und anderen Lehr- und Lernmitteln, wobei nicht verschwiegen werden darf, daſs neuerdings der Verein der Papierinteressenten in diesem Betriebe eine unliebsame Konkurrenz erblickt hat und bei Magistraten und Regierungen, sogar beim Reichstage ein Verbot desselben herbeizuführen bemüht war. Und mit Erfolg. Die dahingehenden Verbote der Bayrischen und preuſsischen Schulverwaltung haben den Pestalozzikassen groſsen Nachteil zugefügt. Auch andere literarische Unternehmungen, wie Kalender und Volksbücher, z. B. »Bunte Blätter aus dem Sachsenlande«, »Bunte Bilder aus dem Schlesierlande«, »Die Provinz Brandenburg in Wort und Bild« führen den Kassen recht erfreuliche Einnahmen zu. Die Vereine in Mecklenburg-Schwerin, Brandenburg und in der Provinz Hessen besitzen eigene Buchhandlungen. Abschlüsse mit Lebens- und Feuerversicherungsgesellschaften gewähren nicht nur den Mitgliedern besondere Vergünstigungen, sondern führen auch den Vereinen recht namhafte Provisionen zu. Die Hoffnung, auch in der Bevölkerung wohlwollende Beachtung zu finden, hat sich erfüllt, und die Zahl der Legate und Vermächtnisse, die den Kassen aus Nichtlehrerkreisen zugeflossen, ist eine recht erhebliche. Dasselbe gilt von Mitgliedern der Vereine, die nicht dem Lehrerstande angehören und zum Teil durch hohe Beiträge ihre Teilnahme und Mitgliedschaft betätigen. Wir finden sie in den Einzelberichten als Ehrenmitglieder, auſserordentliche Mitglieder oder Wohltäter bezeichnet. Eine recht bedeutende Stärkung der Kassenverhältnisse haben manche Vereine durch Lotterien erzielt. Es erwarben auf diese Weise die Vereine in Baden 1863—64 M 36126, Groſsherzogtum Hessen (Ludwig-Alice-Stiftung) 1865 M 4990, Ostfriesland 1867 M 600, Brandenburg 1871 M 16473, Mecklenburg-Schwerin 1874 M 10000, Pommern in fünf Lotterien 1877—96 M 54403, Bayern 1879 u. 1882 M 417275, Pfalz 1879 und 1888 M 58141, Rheinland 1888 M 13413, Ostpreuſsen 1892 M 1212 und Schlesien 1895 M 22515.

4. Organisation. Solche Erfolge waren nur möglich durch die eigenartige Organisation der Pestalozzi-Vereine. Während an einem Centralorte (Vorort) der Hauptvorstand des Vereins seinen Sitz hat und von hier aus denselben leitet, befindet sich, wenn möglich, an jedem Orte der Provinz resp. des Landes besondere Zweigvereine (Agenturen) mit einigermaſsen selbständiger Verwaltung, welche in ihren kleinen Kreisen für die Interessen der Pestalozzisache um so nachdrücklicher wirken und ihre persönlichen Beziehungen zu der Lehrerwelt und zur Bevölkerung ausnutzen können. Sie sammeln Gelder, gewinnen neue Mitglieder, sind Berater der Witwen und Pfleger der Waisen. In einigen Vereinen behalten sie einen Teil der Einnahmen für ihren Bezirk zurück und verteilen denselben als Extraunterstützung an die Relikten in ihrer Agentur. So bewahren sie mit ihrer Selbständigkeit ein erhöhtes Interesse an der Gestaltnng des Gesamtvereins und können auf den meist jährlich, nur vereinzelt zweijährig stattfindenden Generalversammlungen desselben durch ihre Vertreter (Delegierte) auf die weitere Gestaltung des Vereins segensreich einwirken. Zu den wirksamsten Agitationsmitteln für die Vereinszwecke gehört schlieſslich der meist im Anschluſs an die Generalversammlung herausgegebene und jedem Mitgliede in die Hand gegebene Jahresbericht mit detaillierter Aufzählung der Mitglieder, der Einnahmen, Ausgaben, Unterstützungen usw.

5. Weiterentwicklung. Während die Organisationen und die Mittel zum Zwecke der Pestalozzi-Vereine im groſsen und ganzen dieselben geblieben sind, wie man sie anfangs plante, läſst sich seit einigen Jahren eine Veränderung des ursprünglichen Prinzips derselben beobachten. Die Gründungsvorlage des Pädagogischen Vereins in Dresden vom Jahre 1845 schloſs regelmäſsige Beiträge der Mitglieder aus und rechnete nur auf freiwillige Beiträge seitens derselben, welche durch Sammlungen erlangt werden sollten. Die Unterstützungen sollten auch nicht abhängig sein von der Zugehörigkeit der Väter zum Vereine und in ihrer Höhe lediglich von der Bedürftigkeit abhängig gemacht werden.

Im Laufe der Zeit ist man aber zu festgesetzten Beiträgen gekommen, von denen das Unterstützungsrecht abhängig gemacht wird. Man unterscheidet berechtigte Witwen resp. Waisen und unberechtigte. Für letztere wird ein besonderer Unterstützungsfonds geführt, in welchem die ursprüngliche Idee der Pestalozzi-Vereine, die reine Wohltätigkeit, jetzt noch fortgeführt wird. Es gibt aber schon Vereine, welche nur berechtigte Witwen unterstützen und zwar entweder nach der Bedürftigkeit mit verschiedenen Unterstützungsquoten oder mit gleichen Anteilen an den verfügbaren Summen. Es fehlt auch nicht an Versuchen, die Höhe der Unterstützungssumme abhängig zu machen von der Höhe des Beitrages. Dadurch hören solche Vereine auf, als Wohltätigkeitsvereine den pestalozzianischen Gedanken zu vertreten, werden Rechtsvereine und bekommen mehr oder weniger den Charakter einer Rentenversicherung. Damit hängt natürlich zusammen, dafs dann Wohltäter und Mitglieder aus Nichtlehrerkreisen in solchen Vereinen keinen Platz mehr haben, und dafs ein Teil der angeführten Einnahmequellen ausscheiden mufs. Wir ersehen daher auch aus Jahresberichten eine merkbare Abnahme der Mitglieder aus jenen Kreisen, welche freilich zum Teil auch ihre Erklärung in der Aufbesserung der Diensteinkommen der Lehrer und der mit Ausnahme eines einzigen deutschen Landes durchgeführten staatlichen Reliktenversorgung ihre Erklärung findet. Durch das »Reichsgesetz über die privaten Versicherungsunternehmungen vom 12. 5. 1901« ist diese Bewegung zu einem vorläufigen Stillstand gekommen. Sobald die Höhe der Unterstützungssumme von der Höhe der Beiträge abhängig gemacht wird, fallen die Vereine unter die Bewegungsfreiheit hemmenden Bestimmungen dieses Gesetzes, wie der Pestalozziverein badischer Lehrer und die Pestalozzi-Heine-Stiftung in Sachsen-Meiningen. Alle übrigen Kassen, welche den Charakter der Wohltätigkeitsvereine nicht preisgeben wollten, mufsten Ausdrücke, wie »Rechtsanspruch, berechtigte Witwe u. ä.« in ihren Satzungen streichen, damit die Unterstützungsberechtigung, welche durch die Mitgliedschaft bei der Kasse für die Witwen und Waisen der Mitglieder erworben wird, einen klagbaren Anspruch auf Unterstützung nicht geben könne. Es soll lediglich dem billigen Ermessen des Vorstandes resp. der Vereinsvertreter nach Bestimmung der Satzungen vorbehalten sein, welche Geldmittel und in welcher Form im Laufe eines Rechnungsjahres zu Unterstützungen zu verwenden sind. Im allgemeinen ist in der bisher geübten Praxis eine Änderung nicht eingetreten.

Der jüngste Versuch, die ursprünglichen Grundsätze unserer Vereine zu ändern, geht von katholischer Seite aus. Waren bisher und sind noch jetzt die Pestalozzi-Vereine jedem Lehrer ohne Rücksicht auf das kirchliche Bekenntnis zugänglich, so äufsert sich im katholischen Lehrerverband des deutschen Reiches das Bestreben, besondere Witwen- und Waisenkassen für katholische Lehrer ins Leben zu rufen. Der Rheinische Provinzialverein dieses Verbandes hat damit bereits den Anfang gemacht.

6. Von dem **Stande und der Entwicklung eines Pestalozzi-Vereins** möge der Pestalozziverein der Provinz Schlesien im nachstehenden ein Bild geben. Zwar ist der Sächsische Pestalozziverein mit seinem Sitze in Dresden der älteste unter seinesgleichen, aber der erstgenannte Verein ist wegen seiner vorzüglichen Leitung und seines guten Ausbaues von den deutschen Pestalozzivereinen zu ihrer Zentralstelle gewählt werden und verdient daher besondere Beachtung. Im Jahre 1870 in Liegnitz, wo er noch jetzt seinen Sitz hat, von der schlesischen Lehrerschaft begründet, sollte er ein Band werden, das Schlesiens Lehrer in Stadt und Land ohne Unterschied der Konfession umschliefsen sollte. Ein solches Band ist dieser Verein geworden. Es gehörten ihm 1905 7691 Lehrer als ordentliche Mitglieder an, von denen 4507 evangelisch, 3161 katholisch und 23 jüdisch waren. 2343 Mitglieder gehörten als Ehrenmitglieder andern Ständen an. Der Verein gliedert sich in 91 Zweigvereine, deren jeder einen Teil seiner Einnahmen selbst verwaltet und für die Relikten seines Bezirkes verausgabt, der gröfsere Teil fliefst dem Hauptvereine zu. Diese Zweigvereine vereinnahmten zusammen 53018 M und verausgabten an Unterstützungen 49021 M.

Die Verwaltungskosten betrugen 2951 M. Kapitalvermögen 115 370 M.

Die Hauptkasse hatte eine Gesamteinnahme von 41 115 M, eine Gesamtausgabe von 73 575 M, ein Gesamtvermögen von 57 435 M. An 1436 laufenden Unterstützungen zu je 26 M sind 31 044, an aufserordentlichen 1198 M und an Stipendien zur Unterstützung von Lehrerwaisen bei der Ausbildung für einen Beruf 800 M bewilligt worden.

Aus dem Liebesfonds wurden an 62 bedürftige Witwen, deren Männer schon vor der Gründung eines heimatlichen Zweigvereins verstorben sind, 865 M verteilt. Aus dem Waisenfonds erhielten 17 Lehrerwaisen 530 M. Die Otto A. Hesse-Stiftung für Erblindete des Lehrerstandes mit einem Vermögen von 68740 M gab an 36 Bedürftige 850 M. Der Jubiläumsfonds, dem auch die Einnahmen aus dem Verkaufe des Vereinsbuches: »Bunte Bilder aus dem Schlesierlande« zufliefsen, besafs 46 492 M und unterstützte 155 bedürftige Töchter, Mütter und Geschwister verstorbener Amtsgenossen mit zusammen 3205 M.

7. Statistik der Pestalozzi- und ähnlichen Vereine für das Jahr 1905.

1. Pestalozzi-Stiftung des Anhaltischen Lehrervereins (1893 gegründet). 898 Mitglieder. Vermögen 64881 M. Einnahme*) 24 236 M. Ausgabe*) 24 177 M. Witwenquote 50 M. Es erhielten 51 Relikten 2475 M. Dazu 3 Stiftungen mit zusammen 11 981 M Vermögen und 370 M Unterstützungen.

2. Allgemeines Badisches Lehrer-Witwen- und Waisenstift (1878). 1431 Mitglieder. V. 247 369 M. E. 26 271 M. A. 25 370 M. Es erhielten 445 Witwen, 171 Halb- und 9 Ganzwaisen 19 408 M, dazu von der Akt. Gesellschaft Konkordia 3881 M und aufserdem 460 M einmalige Unterstützungen, zusammen also 23 750 M.

3. Pestalozziverein Badischer Lehrer (1846). 2841 Mitglieder. V. 110908 M. E. 931 601 M. A. 92509 M. 76 Witwen erhielten beim Tode des Mannes je 1000 M und einen Zuschufs von je 158 M.

*) Ausschliefslich des An- und Verkaufs von Wertpapieren usw.

4. »Fürsorge« Lehrerwitwen- und Waisenunterstützungsverein zu Karlsruhe (1874). 72 Mitglieder. V. 63487 M. E. 6859 M. A. 6438 M. 21 Witwen erhielten je 110 M.

5. Pestalozzi-Stiftung zu Mannheim (1846). 96 Mitglieder. V. 130448 M. E. 8103 M. A. 7829 M. 22 Witwen erhielten je 240.

6. Bayerisches Lehrerwaisenstift (1868). Glied des Bayerischen Volksschullehrervereins. 12 000 ordentliche Mitglieder. V. 1 522 321 M. E. 117798 M. A. 84485 M. An Unterstützungen wurden an 1423 Waisen 82560 M gezahlt und zwar in 4 Klassen: a) Doppelwaisen der Mitglieder je 84 M, b) einfache Waisen der Mitglieder je 56 M, c) Doppelwaisen von Nichtmitgliedern je 21 M, d) einfache Waisen von Nichtmitgliedern je 14 M. Dazu kommen noch 20 840 M aus der Allgemeinen Unterstützungskasse des Bayerischen Lehrervereins, welche über ein Vermögen von 240 612 M verfügt. In jedem der acht Kreise des Bayerischen Volksschullehrervereins besteht aufserdem eine Unterstützungskasse für majorenne Lehrerwaisen.

7. Pfälzisches Lehrerwaisenstift (1869), Glied des Pfälzischen Kreislehrervereins. 1815 Mitglieder. V. 175 186 M. E. 12148 M. A. 9540 M. Unterstützt wurden 38 majorenne Waisen mit je 20 bis 50 M., 4 Ganzweisen mit je 65 M, 159 vaterlose Waisen mit 35, 45, 55 oder 65 M, zusammen mit 9540 M.

8. Pestalozzi-Verein des Herzogtums Braunschweig (1863). 1278 Mitglieder. V. 55 500 M. E. 15 161. A. 15 161 M. Die Witwen erhielten je 50 M und aufserdem besondere Unterstützungen von 10 bis 70 M, die Waisen je 50 M, unversorgte Lehrertöchter 20—60 M. Für letztere sorgt die Prof. Schaarschmidt-Stiftung mit 4300 M Vermögen.

9. Allgemeine Witwenkasse für bremische Volksschullehrer. 154 Mitglieder. V. 418 485 M. E. 27 150 M. A. 18 000 M, welche an 39 Witwen zur Verteilung kamen.

10. Bremischer Pestalozzi-Verein (1870). 621 Mitglieder. V. 39546 M. E. 3680 M. A. 3540 M. Es erhielten 22 Witwen je 50—300 M.

11. Unterstützungskasse für Witwen und Waisen der Landschullehrer des bremischen Gebiets. 97 Mitglieder. V. ca. 70000 M.

12. In Elsafs-Lothringen bestehen drei gegenseitige Unterstützungsvereine für Emeriten, Witwen und Waisen, Erkrankungen und ein Lehrerwaisenstift.

Gegenseitiger Unterstützungsverein der Lehrer und Lehrerinnen des Ober-Elsafs. (1862). 1344 (373) Mitglieder. V. 63680 M. E. 22480 M. A. 22222 M. 105 Witwen erhielten je 45 M Krankheitsunterstützungen nach der Höhe der eingereichten Arzt- und Apothekerrechnungen.

Gegenseitige Unterstützungsgenossenschaft der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen des Bezirks Unter-Elsafs (1865). 900 (130) Mitglieder. V. 95000 M. E. 25683 M. A. 23543 M. Es erhielten 129 ehemalige Lehrer je 40 M, 172 Witwen je 48 M, 4 Ganzwaisen je 48 M, 53 vaterlose Waisen je 24 M. Für Erkrankungen wurden 5920 Krankentage mit 7104 M entschädigt.

Unterstützungsgenossenschaft der Lehrer und Lehrerinnen Lothringens (1881). 947 (200) Mitglieder. V. 55185 M. E. 20420 M. A. 18832 M. Es erhielten 98 ehemalige Lehrer und 12 ehemalige Lehrerinnen je 24 M, 123 Witwen je 80 M, 6 Ganzwaisen und 81 vaterlose Waisen je 20 M. Im Todesfalle wurden 13mal 80 M und für 2862 Krankheitstage 3434 M gewährt.

Elsafs-Lothringisches Lehrerwaisenstift (1887). 2663 (467) Mitglieder. V. 268240 M. E. 33075 M. A. 22225 M. Es erhielten 31 Vollwaisen je 110 M und 290 vaterlose Waisen je 60 M, zusammen 21075 M.

13. Witwenkasse der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg. 1380 Mitglieder. V. 904874 M. E. 172462 M. A. 170906 M. Jede Witwe erhält eine Jahrespension von 450 M, Vollwaisen bis zum 20. Lebensjahr zusammen eine volle Witwenpension, jede Halbwaise bis zum 20. Lebensjahr 80 M.

14. Unterstützungskasse des Schulwissenschaftlichen Bildungsvereins in Hamburg. a) Unterstützungshauptkasse, b) Unterstützungskasse für Lehrerwitwen, c) für Lehrerwaisen, d) für ältere Lehrerinnen. V. 131875 M. E. 12018 M. A. 11038 M. Unterstützungen zusammen 5090 M.

15. Ludwig- und Alice-Stiftung im Grofsherzogtum Hessen. 2800 Mitglieder. V. 349374 M. Es erhielten 96 Familien von Lehrerrelikten, bezw. alleinstehende Witwen und Waisen und verlassene Lehrerfrauen 4600 M; 14 Lehrertöchter erhielten je 20—160 M, aufserdem Zuschüsse in Höhe von 10—20, im ganzen 244 M. Die Stiftung ist teils Sterbekasse, teils Unterstützungskasse. Beim Tode eines Mitgliedes erhalten die Hinterbliebenen 200—1000 M.

16. Lippischer Pestalozzi-Verein (1875). 162 (6 aufserordentliche) Mitglieder. V. 4800 M. E. 1093 M. A. 995 M. 28 Witwen und 7 Ganzwaisen erhielten zusammen 990 M.

17. Pestalozzi-Verein in Mecklenburg-Schwerin (1869). 1309 ordentliche, 111 Wohltätigkeits-Mitglieder. V. 28624 M. E. 12099 M. A. 12971 M. 229 Witwen und 107 Waisen erhielten je 20—100 M im Gesamtbetrage von 12170 M.

18. Unterstützungs-Verein für die Witwen und Waisen von Lehrern im Grofsherzogtum Mecklenburg-Strelitz (1869). 100 Mitglieder. V. ca. 10000 M.

19. Pestalozzi-Verein im Grofsherzogtum Oldenburg (1864). 644 Mitglieder. V. 53425 M. E. 9161 M. A. 5849 M. Davon wurden 5741 M Unterstützungen gezahlt.

20. Pestalozzi-Verein für das Fürstentum Lübeck (1867). 137 Mitglieder. V. 8173 M. E. 2008 M. A. 2005 M. 28 Witwen erhielten zusammen 1982 M.

21. Pestalozzi-Verein im Fürstentum Reufs j. L. (1865). 528 (50) Mitglieder. V. 37832 M. E. 6500 M. A. 3329 M. Es erhielten 51 Witwen je 48 M und 18 vaterlose Waisen je 48 M. Zu dem Vermögen gehört ein Schulstipendienfonds, eine Stiftung für mindestens 40jährige Töchter von Mitgliedern und ein Opferstock zu aufserordentlichen Unterstützungen.

22. Witwen- und Waisenkasse der Lehrerschaft zu Greiz (1873).

108 Mitglieder. V. 34717 M. E. 11737 M. A. 11616 M. 17 Witwen und 2 Waisen erhielten je 102 M.

23. Witwen- und Waisenkasse der Landlehrer des Fürstentums Reufs ä. L. (1892). 62 (4) Mglieder. V. 10090 M. E. 1427 M. A. 168 M. Zwei Witwen erhielten je 80 M.

24. Pestalozzikasse der Lehrer der Stadt Zeulenroda (1893). 31 (3) Mitglieder. V. 8310 M. E. 1079 M. A. 243 M. Eine Witwe erhielt 120 M, 2 Waisen wurden mit je 60 M unterstützt.

25. Sächsischer Pestalozziverein (1844). 10230 Mitglieder. V. 932879 M. E. 102939 M. A. 98256 M. An Unterstützungen wurden 69065 M in Gaben von 60—180 M an 1109 Witwen, 904 Waisen, 14 Lehrerfamilien, deren Ernährer erkrankt ist, 74 kranke Lehrer und Lehrerinnen, 5 kranke Hilfslehrer, 2 Lehrerfrauen und 5 Lehrertöchter verteilt. Dem Sächsischen Pestalozziverein untersteht das Carolastift, siehe oben.

26. Altenburger Landes-Pestalozziverein (1882). 430 (5) Mitglieder. V. 37000 M. E. 4000 M. A. 2175 M. 57 Witwen erhielten je 30 M, 29 vaterlose Waisen je 15 M. An Extraunterstützungen wurden 60 M gezahlt.

27. Unterstützungsverein für vaterlose unverheiratete Schullehrertöchter in S.-Altenburg (1861). 31 Mitglieder. V. ca. 30000 M.

28. Pestalozzi-Verein der ständigen Lehrer der Stadt Altenburg (1889). 85 Mitglieder. V. ca. 10000 M.

29. Allgemeine Coburgische Schullehrer-Witwenkasse. 196 Mitglieder. V. 51100 M. E. 5192 M. A. 5048 M. 44 Witwen erhielten je 100 M, 10 je 34—50 M, 1 Ganzwaise 100 M.

30. Pestalozzi-Verein für das Herzogtum S.-Gotha (1852). 506 (51) Mitglieder. V. 25992 M. E. 7109 M. A. 3933 M. 8 Witwen erhielten je 50 bis 120 M, 25 vaterlose Waisen je 80 bis 125 M, 4 unversorgte Lehrertöchter zweimal je 40 M, 70 M, 106 M.

31. Pestalozzi-Heine-Stiftung im Herzogtum S.-Meiningen (1882). 627 (2) Mitglieder. V. 56546 M. E. 17340 M. A. 7734 M. Im Todesfall eines verheirateten Mitgliedes erhalten die Hinterbliebenen je 700 M, diejenigen eines unverheirateten je 350 M. 11 Witwen erhielten je 700 M, die Erben einer Lehrerin 350 M.

32. Pestalozzi-Verein im Grofsherzogtum Sachsen (1852). 1042 Mitglieder. V. 23325 M. E. 10281 M. A. 9484 M. Es erhielten 133 Witwen und Waisen je 20—60 M, aufserdem aus der Hesse-Stiftung 11 Witwen und Lehrertöchter je 50 M und 2 Lehrerseminaristen je 60 M aus der Töpferstiftung.

33. Pestalozziverein im Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt (1903). 188 Mitglieder. V. 8291 M. E. 1764 M. A. 216 M. Vier Witwen erhielten je 50 M.

34. Witwen- und Waisenkasse des Württemberg. evangelischen Schullehrerunterstützungsvereins (1844, neu organisiert 1896). 3243 Mitglieder. V. 107635 M. E. 31845 M. A. 25582 M. 467 Familien erhielten zusammen 24767 M.

35. Witwen-Abteilung der Pensionskasse des Berliner-Lehrervereins (1901). 1906: 3274 Mitglieder. V. 274749 M. E. 26192 M. A. 25738 M. Es erhielten 267 Witwen resp. Waisenfamilien je 100 M. Eine Nebenkasse unterstützte in 13 aufserordentlichen Notfällen mit 30—200 M, zusammen mit 1300 M.

36. Wohltätigkeitskasse des Geselligen Lehrervereins in Berlin. V. 20400 M. E. 2166 M. A. 1502 M. Es erhielten 48 Witwen je 24 M, 3 je 12 M, 1 Witwe 8 M, 1 Witwe 4 M. An Extraunterstützungen wurden an 2 Witwen je 30, an 2 Witwen je 20 M gezahlt.

37. Luther-Stiftung für Waisen des Berliner Lehrerstandes (1845). V. 151050 M. E. 15606 M. A. 11867 M. Unterstützt wurden 132 Waisen, darunter 13 Vollwaisen. Es empfingen 8 Familien jährlich je 216 M, 15 Familien je 180 M, 10 Familien je 144 M, 1 Familie 136 M, 1 Familie 128 M, 26 Familien je 120 M, 1 Familie 135 M (auf 9 Monate), 1 Familie 96 M (auf 8 Monate), zusammen 9483 M. Dazu kamen einmalige Weihnachtsgaben an 1 Familie mit 68,80 M, 13 Familien je 60 M, 1 Familie 48 M, 13 Familien je 45 M, 5 Familien je 42,50 M, 39 Familien je 35 M, zusammen 3061 M. Es wurden also im ganzen verteilt 12544 M.

38. Pischonsche Pensions-Stiftung für Volks- und Elementar-Schullehrer und Lehrerinnen (1843). Zweck der Stiftung ist teils die Unterstützung alter verdienter Mitglieder des berlinischen Lehrerstandes, teils auch der hinterbliebenen bedürftigen Witwen und Waisen derselben. V. 209613 M. E. 9735 M. A. 9081 M. Es wurden ausgezahlt 1 Pension von 15 M, 5 Pensionen von je 20 M, 1 Pension von 25 M, 5 Pensionen von 30 M pro Monat, ferner 4 widerrufliche Unterstützungen von je 20 M auf 12 Monate und 1 solche von 30 M auf gleiche Zeit. Einmalige Unterstützungen an Lehrerwitwen erhielten 1 = 20 M, 23 je 50 M, 2 je 45 M, 1 = 43 M, 25 je 40 M, 1 = 32 M, 26 je 30 M, 5 je 25 M, 9 je 20 M, 7 je 15 M, zusammen 8265 M.

39. Wilhelm-Augustastiftung der Berliner Lehrerschaft (1879) unterstützt hilfsbedürftige Angehörige des Standes resp. deren Hinterbliebenen. V. 15000 M. E. durch Sammlung und Zinsen 4361 M. A. 3991 M. 81 Unterstützungen wurden in verschiedener Höhe, zusammen mit 2860 M ausgezahlt.

40. N. N. Fonds (Unterstützungsfonds) der Berliner Lehrerschaft für augenblickliche Notfälle wird durch Sammlungen gefüllt. In 34 Einzelfällen wurden Gaben bis 50 M, zusammen 741 M bewilligt.

41. Pestalozzi-Verein der Provinz Brandenburg (1862). 5468 Mitglieder. V. 93468 M. E. 82834 M. A. 46919 M. Unterstützt wurden 1238 Witwen mit je 32 M pro Jahr, außerdem 246 bedürftige Witwen mit zusammen 5714 M. Ganzwaisen erhalten bis zum 18. Jahre die Normalquote von 32 M. Aus der Seyffarthstiftung wurden 320 M an ältere Lehrertöchter, aus der Hirtstiftung 210 M an erholungsbedürftige Witwen gezahlt. In loser Verbindung mit dem Pestalozzi-Vereine steht das Pestalozzi-Waisenhaus in Eberswalde. Vergl. Pestalozzistifte.

42. Lehrerwitwen- und Waisenkasse für Hannover-Hildesheim (1894). 1939 Mitglieder. V. 313028 M. E. 39682 M. A. 19349 M. Unterstützt wurden 164 Witwen mit je 80 M, 128 Waisen mit je 30 M. Aus der Schöttler-Jansen-Stiftung erhielt 1 Witwe 30 M. Die Hilfskasse besitzt 1561 M.

43. Lehrerwitwen- und Waisenkasse für den Bezirk der vormaligen Landdrostei Lüneburg (1865). 591. (3) Mitglieder. V. 208125 M. E. 44914 M. A. 27010 M. Es erhielten 165 Witwen je 80 M, 43 vaterlose Waisen je 40 M.

44. Ostfriesischer Pestalozzi-Verein (1865). 556 (766) Mitglieder. V. 65640 M. E. 12406 M. A. 9697 M. An Unterstützungen wurden 9197 M ausgezahlt und zwar erhielten 94 Witwen je 50—122 M, 7 Ganzwaisen je 50 M, 70 vaterlose Waisen je 25 M. An unversorgte Lehrertöchter wurden 450 M ausgezahlt.

45. Backhausstiftung (1901) des hannoverschen Provinziallehrervereins. V. 16300 M. An unversorgte Lehrertöchter wurden 440 M ausgezahlt.

46. Verein zur Unterstützung der Witwen und Waisen hessischer Volksschullehrer (1858), ein Glied des hessischen Volksschullehrervereins. 1845 Mitglieder. V. 285180 M. E. 53160 M. A. 37966 M. Es erhielten 79 Witwen resp. Vollwaisen je 140 M, 126 je 90 M, 149 je 50 M, 84 je 30 M, 16 unberechtigte Witwen zusammen 400 M, 36 Waisen über 20 Jahre alt zusammen 1000 M; außerordentliche Unterstützungen wurden 3755 M bewilligt.

47. Adolf-Stiftung zur Ausbildung von Lehrerwaisen im Reg.-Bez. Wiesbaden (1864). 1866 Mitglieder. V. 168502 M. E. 19322 M. A. 7867 M. An Unterstützungen von Knaben und Mädchen zur Ausbildung in einem Berufe wurden 7170 M in Posten von 100, 120, 150, 180 und 200 M gezahlt. Zur Unterstützung von Lehrerwaisen mit leiblichen und geistigen Gebrechen stehen die Zinsen von 3428 M zur Verfügung.

48. Wilhelm-Augusta-Stiftung des Allgemeinen Lehrervereins im Reg.-Bez. Wiesbaden (1879). 1330 Mitglieder. V. 108345 M. E. 13386 M. A. 5767 M. Bei Pensionierung resp. Sterbefall erhielten die Mitglieder einmalige Zuwendungen und zwar 19 ehemalige Lehrer von je 120 M, 12 desgl. von zusammen 955 M, 10 unversorgte Lehrertöchter je 50 M, 16 Witwen von zusammen 1225 M. Die Zinsen der Diesterwegstiftung (3000 M) werden einem kurbedürftigen kranken Mitgliede zugewiesen.

49. Wilhelm-Augusta-Stiftung für Lehrerkinder zu Frankfurt a. Main (1879). 950 Mitglieder. V. 32285 M. E. 4902 M. 14 Lehrerwaisen erhielten zusammen 1650 M.

50. Pestalozzi-Verein der Provinz Pommern (1872). 2502 (196) Mitglieder. V. des Hauptvereins 101000 M, der Einzelvereine 43952 M. E. 28327 M. A. 22196 M. Es erhielten aus der Hauptkasse 477 Witwen je 20 M, 228 Waisen je 10 M. Die Zweigvereine zahlten teils gleiche Portionen, teils nach dem Bedürfnis. Die Ferdinand Hirt-Stiftung zur Unterstützung besonders bedürftiger Witwen zahlte an 30 Witwen und Waisen je 15 M. Ein besonderer Fonds von zurzeit 8000 M soll die gegenwärtige Höhe der Unterstützungen auch für die Zukunft sichern.

51. Wilhelm-Augusta-Stiftung für Waisen pommerscher Volksschullehrer (1879). V. 6626 M. E. 1428 M. A. 1416 M. 163 Waisen erhielten je 8,80 M., zusammen 1416 M.

52. Pestalozzi-Verein der Provinz Posen (1863). 1834 (191) Mitglieder. V. 20251 M. E. 16444 M. A. 6412 M. Es erhielten vom Provinzialverein 173 Empfänger Gaben von 20—75 M, zusammen 5905 M und von den Zweigvereinen 61 Empfänger Gaben von 12—100 M, zusammen 2183 M.

53. Pestalozzi-Verein der Provinz Ostpreußen (1861). 2859 Mitglieder. V. 42377 M. E. 20655 M. A. 11284 M. Es erhielten 150 Witwen mit 288 Waisen zusammen 8894 M. Die Zinsen der Diesterweg-, Tichelmann- und Stolzestiftung sind zur Unterstützung von Seminaristen bestimmt.

54. Wilhelm-Augusta-Stiftung der Provinz Ostpreußen (1883). V. 4697 M. E. 8123 M. A. 3426 M. Es erhielten Witwen und alte Lehrertöchter 2630 M, Emeriten 770 M.

55. Pestalozzi-Verein der Provinz Westpreußen (1880). 1076 Mitglieder. V. 95995 (inkl. des Vermögens des alten Vereins in Elbing und des alten Vereins in Danzig). E. 17377 M. A. 13116 M. Es erhielten 117 Witwen resp. Ganzwaisenfamilien je 60 M. Die Zinsen der Ferdinand Hirt-Stiftung (10000 M) sind zu Weihnachtsspenden für bedürftige Lehrerwitwen bestimmt.

56. Rheinische Pestalozzi-Stiftung, ein Glied des Rheinischen Provinziallehrervereins. 1850 Mitglieder. V. 170237 M. E. 20754 M. A. 8539 M. Die Unterstützungen aus der Rechtskasse werden in Portionen von 75 M, aus der Wohltätigkeitskasse in Höhe von 40 M gewährt.

57. Pestalozzi-Verein der Provinz Sachsen (1862). 5881 (1207) Mitglieder. V. 93412 M und 56444 M Legate zu außerordentlichen Unterstützungen. E. 60418 M. A. 55983 M. Es erhielten 1207 Witwen je 30 M, 336 Waisen je 15 M, 53 unversorgte Lehrertöchter je 15 bis 20 M.

58. Wilhelm-Augusta-Stiftung des Lehrerverbandes der Prov. Sachsen (1879) mit der Wilhelm-Augusta Viktoria-Spende (1906). V. 7216 M. Die Zinsen werden zu Unterstützungen an Lehrerwitwen, erwerbsunfähige Lehrersöhne und -töchter, sowie an Emeriten und unverschuldet in Not geratene aktive Lehrer verwandt. Im Vereinsjahre 1905/6 erhielten 3 aktive Lehrer und 2 Witwen je 27 M.

59. Pestalozzi-Verein der Provinz Schlesien (1870) s. oben.

60. Wilhelm-Augusta-Stiftung für emeritierte schlesische Lehrer (1879). V. 15000 M.

61. Schleswig-Holsteinischer Pestalozzi-Verein (1875, neu organisiert 1895), Glied des Allgemeinen schleswig-holsteinischen Lehrervereins. 3860 Mitglieder. E. 11463 M. A. 11059 M. Zu Unterstützungen wurden verwendet für Witwen je 20—60 M, für Vollwaisen je 40—60 M, für unversorgte Lehrertöchter je 30—60 M, in Summa 10870 M. Außerdem bestehen in Schleswig-Holstein, also außerhalb des Rahmens des Hauptvereins, 29 Vereine (teils Pensionszulagekassen, teils Pestalozzikassen benannt) und 3 Stiftungen mit einem Vermögen von zusammen 981214 M. Dieselben zahlten an Unterstützungen 70229 M.

Die vorstehend sub 1—61 aufgeführten Pestalozzi- und ähnlichen Vereine des deutschen Reiches — aus Österreich und anderen Ländern sind ähnliche Institutionen der genossenschaftlichen Selbsthilfe unter den Lehrern nicht bekannt geworden — verfügten also am Ende 1907 über ein

Vermögen von $9^1/_2$ Millionen Mark und verausgabten für Unterstützungen usw. zusammen ca. 1 200 000 M.

Literatur: Jahresberichte der einzelnen Vereine; Bericht über das Werden, Wachsen und Wirken des Schlesischen Pestalozzi-Vereins (1870—1895) und seine Jubiläumslotterie, Liegnitz 1896; Geschichte des unter dem Protektorat I. M. der Königin Carola stehenden Sächsischen Pestalozzi-Vereins, Leipzig 1894; Das Bayerische Lehrerwaisenstift, dessen Gründung und jetzige Gestaltung, Nürnberg 1893; Das Pfälzische Lehrerwaisenstift von seiner Gründung bis zur Gegenwart, Zweibrücken 1894.

Berlin. Gallee.

Pfiffig

Rasch, wie ein greller Pfiff die Luft durchschneidet, durchdringt der Pfiffige das Dunkel, in das ihm entgegenstehende Hindernisse eingehüllt sind, weiſs mit List und Klugheit den rechten Weg zu seinem Ziele zu erspähen und selbst schwierigen Lebensgelegenheiten Vorteile abzulauschen und für den eigenen Vorteil auszunützen. Listigkeit und Eigennutz verbinden sich in der Pfiffigkeit zur lebendigen Einheit. Beim Pfiffigen heiligt der Zweck das Mittel, alle Kniffe und Schliche findet er erlaubt, wenn es sich um den eigenen Vorteil handelt, und alle Untugenden und Laster, wie Lieblosigkeit, Gemütlosigkeit, Falschheit, Hinterhältigkeit, Schmeichelei, übt er um dieses Vorteils willen. Physiognomisch äuſsert sich Pfiffigkeit durch lebhaften, lauernden, hellgeistigen Gesichtsausdruck und blitzendes, scharfsichtiges Auge. Die Pfiffigkeit ist in der Regel verstandesscharf, aber gefühlsarm; am besten könnte man sie als geschärfte List und gesteigerte Verschlagenheit kennzeichnen. Man beobachtet sie bei geriebenen Geschäftsleuten, Rechtskundigen und — Weibern; diese geraten nie in Verlegenheit, werden nie von Ratlosigkeit gepeinigt und wissen immer noch einen Ausweg, wo alle Ausgänge verrammelt zu sein scheinen. Bemerkenswert ist die Pfiffigkeit sittlich entarteter Kinder; diese zeigen zuweilen eine bewundernswerte Verstandesschärfe und Listkundigkeit im Aussinnen und in der Ausführung von allerhand niederträchtigen Bosheiten und Grausamkeiten. Daſs auch unter den Simulanten dergleichen pfiffige Geister gefunden werden, ist allbekannt. Da Eigennutz und Mangel an Wohlwollen und Billigkeit die Pfiffigkeit zur sittlich verwerflichen Eigenschaft stempeln, so ist es Pflicht der Erziehung, Wohlwollen und Billigkeit in Geist und Gemüt pfiffiger Kinder einzupflanzen und sie zu lehren, den eigenen Vorteil den Grundsätzen der Sittlichkeit unterzuordnen.

Leipzig. Gustav Siegert.

Pflanzenphysiologie in der Schule

1. Geschichtliches. 2. Notwendigkeit der Pflanzenphysiologie in der Schule. 3. Stellung im Lehrplan. 4. Beobachtung und Experiment. 5. Apparate und sonstige Hilfsmittel beim Experimentieren. 6. Pflanzenmaterial.

1. Geschichtliches. Solange die vorwiegend der Systematik zugewandte Lübensche Richtung die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts an höheren und Volksschulen beeinfluſste, war an eine Berücksichtigung der Pflanzenphysiologie und -ökologie wenig zu denken. Höhere Schulen boten im günstigsten Falle einen kurzen Abriſs derselben, während sie in der Volksschule gänzlich unbeachtet blieb. Zuerst war es H. Müller, Reallehrer in Lippstadt, welcher in seinem Werke über die »Befruchtung der Blumen durch Insekten, 1873«, Aufnahme der Biologie und Physiologie fordert. In der 1879 erschienenen Abhandlung von Dr. Behrens »Der naturhistorische und geographische Unterricht auf den höheren Lehranstalten Braunschweigs« erfährt Müllers Vorschlag eingehende Würdigung und in dem vom gleichen Verfasser herausgegebenen methodischen Lehrbuch der allgemeinen Botanik praktische Verwertung durch Einstellung einiger biologischer Kapitel, nachdem schon vorher Kraepelin in seinen Leitfaden der Botanik eine Reihe von Anpassungserscheinungen aufgenommen hatte. Mit Rücksicht auf die geringe Zahl der Lehrstunden stieſs jedoch eine Erweiterung des zu behandelnden Stoffgebietes auf mancherlei Schwierigkeiten, und es fand daher der 1886 im Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens, Jahrg. 14, Nr. 39 von Dr. Schmidt gemachte Vorschlag allgemeine Zustimmung, nach welchem »die Biologie nur in der Form Auf-

nahme finden kann, dafs sie bei der Analyse der einzelnen Pflanze als erklärendes Moment hinzutritt. Anstatt eine äufsere Vermehrung des Unterrichtsstoffes zu sein, würde die Biologie in dieser Form ein verknüpfendes Band für zahlreiche Erscheinungen und dadurch eine Erleichterung zur Beherrschung des Stoffs wie eine Vertiefung der Auffassung bedeuten.«

Auf eine gleichmäfsige Berücksichtigung der Biologie auch im botanischen Unterricht hat Prof. Ludwig in Greiz nachhaltigen Einflufs durch sein 1895 erschienenes Lehrbuch ausgeübt. Einige hervorragende Erscheinungen der neueren Literatur haben die Biologie in Ludwigs Sinne zu ihrem Rechte kommen lassen. (Vergl. Dr. Barnewitz: Welche Teile der wissenschaftlichen Botanik sind bei dem Unterricht an höheren Schulen vorzugsweise zu berücksichtigen? Programm des Realgymnasiums zu Brandenburg a. d. H. 1897. Ferner Dr. Schmeil, Pflanzen der Heimat, biologisch betrachtet, 1896; Landsberg, Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an höheren Schulen und Seminaren, I. Teil Bot. 1896, sowie Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur, 1897.)

Bei den engen Beziehungen zwischen Biologie, Ökologie und Physiologie lag es nahe, dafs auch die Physiologie Eingang im Schulunterricht fand. Vergl. Löw, Didaktik und Methodik des Unterrichts in der Naturbeschreibung, 1895, sowie dessen Arbeiten in Rethwischs Jahrbüchern.

Methodische Leitfäden, in denen Physiologie und Ökologie gebührende Beachtung fanden, sind unter anderem Löw, Methodisches Übungsbuch für den Unterricht in Botanik. Löw, Pflanzenkunde, Breslau 1887/88. Vogel, Müllenhoff, Kienitz-Gerloff, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik, Berlin, Winkelmann. Bail, Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte im engen Anschlufs an die neuen Lehrpläne der höheren Schulen Preufsens, Leipzig, Fues. Zopf, Ein Lehrgang der Natur- und Erdkunde für höhere Schulen, Breslau, 1891. Ströse, Leitfaden für den Unterricht in der Naturbeschreibung (Botanik), Dessau, 1892.

Auf dem Gebiete der Volksschule war es vor allem Friedrich Junge, der in seinem grundlegenden Werke »Der Dorfteich 1885« eine neue Auffassung des naturgeschichtlichen Unterrichts anbahnte. (Vergl. auch Fr. Junge, Beiträge zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], Langensalza.) Seine Ideen wirkten befruchtend auf den Unterricht aller Schulgattungen ein. Indem er die Forderung, Beziehungen zwischen Bau und Funktion der Organe aufzusuchen, schärfer als je betonte und der Betrachtung der Lebensäufserungen der Organismen und ihres Verhältnisses zur Umgebung eine hervorragende Stellung im Unterricht einräumte, öffnete er auch der Pflanzenphysiologie das Tor. Von hervorragendem Einflufs auf die Umgestaltuug des Unterrichts und der Lehr- und Lernbücher im Sinne der biologischen Auffassung wurden die Naturgeschichtswerke von Prof. Dr. Schmeil (denen die bekannte Broschüre »Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts«, Stuttgart, Naegele 1896, vorausging), ebenso wie seine die ökologischen Verhältnisse berücksichtigenden vorzüglichen Tafelwerke. Den Geist der Schmeilschen Bücher atmen eine ganze Reihe von Erscheinungen auf dem Gebiete der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts.*) Die Pflanzenphysiologie allein (mit besonderer Berücksichtigung des Experiments) fand zuerst eine schulmäfsige Bearbeitung durch den Unterzeichneten in seiner Schrift »Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten«, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903; sodann durch Oels, Pflanzenphysiologische Versuche, für die Schule zusammengestellt, Braunschweig 1893.

2. Notwendigkeit der Pflanzenphysiologie in der Schule. Die Begründung der Aufnahme pflanzenphysiologischer Belehrungen in den botanischen Unterricht liegt zunächst in der Bestimmung des Unterrichtszieles. Wer dasselbe nicht nur in dem blofsen Kennenlernen der Pflanzen und ihrer Formen, nicht nur in der Beobachtung von Individuen und der Pflege eines liebevollen Umgangs mit denselben, sondern auch in einem elementaren Ver-

*) Neuerdings erschien Schmeil-Norrenberg, Pflanzenkunde. Ausgabe für Realanstalten und für Gymnasien.

ständnis der die gesamte Pflanzenwelt beherrschenden gesetzmäfsigen Vorgänge und der in ihr wirksamen Kräfte erblickt, der ist genötigt, auch die Lebensäufserungen der Pflanzen in den Kreis der Betrachtung zu ziehen, um so mehr, als eine Reihe immer wiederkehrender und einander gesetzmäfsig folgender Lebensvorgänge infolge häufigen Miterlebens zu einem festen Bestandteil des kindlichen Gedankenkreises geworden sind. Auch die im naturkundlichen Unterricht jetzt wohl allseitig anerkannte Forderung, Organ und Funktion möglichst in Beziehung zueinander zu setzen und so den Bau der Pflanze durch ihre Arbeitsleistung verstehen zu lernen, macht eine Berücksichtigung physiologischer Vorgänge nötig. Endlich fordern die Bedürfnisse des praktischen Lebens, die Beschäftigung im Schul- oder Hausgarten und auf dem Felde ein näheres Eingehen auf die wichtigsten Vorgänge im Pflanzenleben. Neben der Naturkenntnis soll der botanische Schulunterricht Naturerkenntnis vermitteln und durch sie zu denkender Betrachtung des uns umgebenden so mannigfaltigen Pflanzenlebens anregen.

3. Stellung im Lehrplan. Es ist bei der Schwierigkeit des Gegenstandes wohl selbstverständlich, dafs Volks- und höhere Schulen (in diesen tritt die Botanik ja auch nur in den unteren Klassen als Unterrichtsfach auf) die einfachsten und am leichtesten verständlichen physiologischen Vorgänge allein im Anschlufs an Pflanzenindividuen oder Pflanzengruppen behandeln können. Während die Volksschule auf eine systematische Darstellung gänzlich verzichtet und nur auf der Systemstufe des Unterrichts gewisse Beobachtungsergebnisse zusammenfafst und gruppiert, wird die höhere Schule, allerdings erst auf den oberen Stufen, eine mehr wissenschaftlich gehaltene Einführung in die Hauptlehren der Pflanzenphysiologie und -ökologie folgen lassen. (Vergl. den Artikel »Botanik an höheren Schulen«.) Der Lehrplan hat das im Anschlufs an geeignete Objekte oder eventuell an Stoffe aus Physik und Chemie darzubietende Material (Beobachtungsaufgaben, Experimente) anzudeuten.

In der Volksschule würden etwa folgende Kapitel für die unterrichtliche Behandlung in Frage kommen: Ernährungs- und Assimilationsvorgang und ihre Abhängigkeit von äufseren Bedingungen, Gas- und Wasserbewegung in der Pflanze, Transpiration und Atmung, eine Reihe von Wachstums- und Reizerscheinungen sowie die einfacheren Vorgänge bei der Bestäubung und Befruchtung.

4. Beobachtung und Experiment. Pflanzenphysiologische Erscheinungen können nur auf Grund von im Unterricht angestellten, sorgfältig kontrollierten Beobachtungen von Lebensvorgängen behandelt werden. (Vergl. die Artikel »Naturbeobachtung« und »Exkursion«.) Da es nun nicht immer möglich ist, das Verhalten pflanzlicher Organismen den auf sie einwirkenden Kräften gegenüber in der freien Natur hinreichend genau zu erkennen und längere Zeit hindurch zu verfolgen, so macht sich in vielen Fällen ein Isolieren der Erscheinungen und ein Anschauen der durch besondere künstliche Veranstaltungen erzielten Veränderungen, welche denen in der Natur analog sind, nötig. Damit ist der Hinweis auf ein wichtiges Hilfsmittel bei der Behandlung der Pflanzenphysiologie gegeben, auf das Experiment. Die oben angeführten Unterrichtsstoffe können in den meisten Fällen nur mit Hilfe geeigneter Versuche zum klaren Verständnis gebracht werden. Zudem »kann dem botanischen Unterricht durch die Vorführung einer Reihe physiologischer Experimente ein ganz eigenartiger Reiz sowie eine erhöhte Bedeutung für die Geistesbildung der Jugend verliehen werden.« (Detmer.)

Das Experiment tritt erst dann auf, wenn nach fortgesetzter Beobachtungstätigkeit sich empirisches Material angesammelt hat, welches im stande ist, das Interesse für den anzustellenden erläuternden Versuch zu wecken. Geeignete Beobachtungsaufgaben enthalten z. B. die empfehlenswerten Schriften von E. Piltz: Aufgaben und Fragen für die Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat, sowie Seyfert, Naturbeobachtungen.

In welcher Weise Beobachtung und Experiment im Unterricht auftreten, soll folgendes Beispiel illustrieren:

Nehmen wir an, dafs im Verlaufe des Unterrichts von den ersten Kursen an eine

Reihe von einfachen Beobachtungen angestellt worden sind über den Bau und die Form der Blätter, über den Verlauf der Gefäfsbündel (Nerven) in denselben und seine Bedeutung für das Blatt (Ausspannen der Spreite), über die Stellung zur Sonne bei einseitiger Beleuchtung, die verschiedenartige Entwicklung an schattigen und sonnigen Standorten, die äufseren Verschiedenheiten von Blattober- und -unterseite, die Anordnung der Blätter am Zweig usw., so wird nunmehr nach Zusammenstellung des Beobachtungsmaterials der Versuch zu zeigen haben, dafs alle diese Erscheinungen nicht zufällige sind, sondern in engster Beziehung stehen zur Tätigkeit der Blätter als Assimilationsorgane. Über das Wesen des Assimilationsprozesses belehrt ein einfacher Versuch, welcher z. B. sehr leicht mit Maispflanzen, die in einer Nährstofflösung kultiviert worden sind, angestellt werden kann. Dafs mit der Assimilation infolge der dabei stattfindenden Zersetzung der Kohlensäure (Kohlendioxyd) der Luft eine Sauerstoffabscheidung verbunden ist, kann mittels Wasserpflanzen, wie Elodea, Myriophyllum ebenfalls nachgewiesen werden. Dieselbe unterbleibt, wie ein weiteres, einfaches Experiment zeigt, wenn zur Anstellung des vorigen Versuches Blüten, Wurzeln, auch Stengelteile Verwendung finden, woraus hervorgeht, dafs das grüne Laubblatt als Assimilationsorgan anzusehen ist. Aus den angedeuteten Versuchen geht zugleich die hohe Bedeutung der Chlorophyllkörper für den Assimilationsvorgang hervor. Dieselben werden unter dem Mikroskop gesehen; der grüne Farbstoff wird extrahiert. Weitere einfache Versuche (Etiolement) zeigen, dafs der Chlorophyllfarbstoff nur unter dem Einflufs des Lichts entsteht. Die Wichtigkeit des Lichtes für Assimilationsvorgänge kann dann durch Experimente über Sauerstoffblasenabscheidung bei verschiedenen Beleuchtungsgraden zur vollen Klarheit gebracht werden. Seine Bedeutung für Bildung der Assimilationsprodukte, z. B. der Stärke, läfst sich durch ein einfaches Experiment mit der Kapuzinerkresse anschaulich nachweisen. Eine mikroskopische Untersuchung belehrt schliefslich noch über den anatomischen Bau der beiden Blattseiten, deren eine (Oberseite) chlorophyllreicher und der Funktion der Assimilation in weit höherem Mafse angepafst ist, als die andere. Nach Fixierung der verschiedenen durch das Experiment gewonnenen Beobachtungsergebnisse kann der Blick von hier aus wieder zurück auf die Reihe der früher angestellten Beobachtungen gelenkt werden, und alle können jetzt unter dem Gesichtspunkt der Anpassung an die Assimilationstätigkeit leicht eine Erklärung finden. (Vergl. auch Schleichert, Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht, Päd. Mag. Heft 65, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

In meiner Schrift »Beiträge zur Methodik des botanischen Unterrichts (Sammlung Naturw. päd. Abt. von Schmeil & Schmidt, Bd. II. Heft 3) habe ich an einigen Unterrichtsskizzen zu zeigen versucht, wie ich mir die elementare Behandlung der Lebenserscheinungen der Pflanze denke. Im übrigen vergleiche den Artikel »Experiment«.

Bei pflanzenphysiologischen Versuchen ist zu beachten, dafs manche derselben längere Zeit vor ihrer Ausführung vorzubereiten sind, z. B. Keimungs-, Ringelungsversuche, Versuche zum Nachweis der Wurzelfunktionen, Wasserkulturen usw., ein Umstand, der dazu nötigt, die anzustellenden Experimente im Lehrplan fest zu bestimmen.

5. Apparate und sonstige Hilfsmittel beim Experiment. Besondere kostspielige Apparate sind zur Ausführung unserer Schulversuche nicht nötig. Alle zur Anwendung kommenden Vorrichtungen lassen sich bequem mit den in einem gutausgestatteten physikalischen und chemischen Kabinett vorhandenen Instrumenten herstellen. Die zum Experimentieren notwendigsten Gegenstände, wie gröfsere und kleinere Glascylinder, Porzellanschalen, Glasglocken, Glastrichter von verschiedener Weite, Probiergläser, Kochflaschen, Glasröhren, feinere Wagen, Glasplatten, Kautschukkorke und -schläuche, ein Mafscylinder, sowie ein empfindliches Thermometer sind wohl in jedem nur einigermafsen vollständigen Schullaboratorium vorhanden. Der Handfertigkeitsunterricht kann durch Herstellen der Stative, ferner der zum Etiolement und zu heliotropischen Versuchen nötigen Pappkästen, auch durch

geschicktes Bearbeiten und Zubereiten der Glasröhren hier recht wohl in den Dienst des Unterrichts treten. Die nötigen Chemikalien, sowie Torfziegel, Sägemehl, Sand, Marmorplatten usw. sind jederzeit leicht zu erhalten. Loupe und Mikroskop sind für den Unterricht unentbehrlich. Anweisungen in der mikroskopischen Technik geben z. B. Strasburger, Das kleine botanische Praktikum, Jena, Fischer. Behrens, Leitfaden der botanischen Mikroskopie, Braunschweig, Bruhn; Niemann, das Mikroskop und seine Benutzung im pflanzenanatomischen Unterricht, Magdeburg, Creutzsche Verlagshandlung; Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

6. Pflanzenmaterial (Schulgarten). Um die Klarheit der Auffassung gewisser Experimente zu fördern, empfiehlt es sich, den Versuch nicht an einer beliebigen Pflanzenspezies zur Ausführung zu bringen, sondern an einer solchen, die aus gewissen Gründen sich besonders zu Demonstrationszwecken eignet und das Typische der Erscheinung deutlich genug hervortreten läfst. So wird man beispielsweise bei Versuchen über das Winden rankender Pflanzen am besten Sicyos angulatus (Zaungurke) als Untersuchungsobjekt benutzen, während man Assimilationsversuche zweckmäfsig mit chlorophyllreichen Wasserpflanzen, wie Elodea, Ceratophyllum oder Myriophyllum ausführt. Um Assimilationsprodukte nachzuweisen, wird man mit einer Pflanze experimentieren, die besonders reichliche Stärkemengen produziert (Kapuzinerkresse).

Auf diese Überlegung gründet sich mein Vorschlag, im Schulgarten neben den im Interesse der systematischen Botanik gepflegten Gewächsen eine Reihe solcher zu kultivieren, an denen sich die wichtigsten physiologischen und biologischen Erscheinungen der Pflanzen leicht und klar veranschaulichen lassen und die daher Gegenstand genauer Beobachtungen und Studien der Schüler werden sollen.

Eine Zusammenstellung solcher Pflanzen, deren Kultur im Schulgarten aus den angegebenen Gründen wünschenswert erscheint, findet sich in meinen »Beiträgen zur Methodik des botanischen Unterrichts, Leipzig, B. G. Teubner 1905, Anhang I.«

Literatur: I. Für höhere Schulen: Vergl. meine Angaben unter »Geschichtliches«, sowie die Literaturnachweise in dem Artikel »Botanik an höheren Schulen«. II. Für Volks- und Mittelschulen. Neuere methodische Werke allgemeinen Inhalts und zum Gebrauch beim Unterricht: 1. Dr. Claufsen, Pflanzenphysiologische Versuche und Demonstrationen für die Schule. Sammlung naturwissenschaftl. päd. Abh. von Schmeil u. Schmidt. Leipzig 1904. — 2. Dennert, Biologische Notizen. Ebenda 1906. — 3. Esser, Das Pflanzenmaterial für den botanischen Unterricht. 2. Aufl. Köln 1903. 4. H. H. Groth, Naturstudien. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 5. Henkler, Lehrplan für den Unterricht in der Naturkunde. Sammlung naturwissenschaftl. päd. Abh. von Schmeil u. Schmidt. Bd. II, Heft 7. — 6. Junge, Naturgeschichte. Bd. I. Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Bd. II. Kulturwesen der deutschen Heimat. Bd. III. Die Urwesen. Kiel u. Leipzig. — 7. Ders., Beiträge zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 8. Kiefsling u. Pfalz, Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Braunschweig 1887. — 9. Kraepelin, Naturstudien. 3 Bände (Naturst. im Hause; Naturst. im Garten; Naturst. in Wald u. Feld). Leipzig. — 10. Landsberg Streifzüge durch Wald und Flur. 3. Aufl. Ebenda. — 11. Ders., Hilfs- und Übungsbuch. 1. Teil: Botanik. Ebenda. — 12. Lehmann, Berichtigungen und Ergänzungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Teil II: Botanik. Zwickau. — 13. Dr. L. u. Dr. K. Linsbauer, Vorschule der Pflanzenphysiologie. Wien 1906. — 14. Mühlberg, Zweck und Umfang des Unterrichts in der Naturgeschichte. Sammlung naturwissenschaftl. päd. Abh. von Schmeil u. Schmidt. Heft 1. Leipzig. — 15. Oels, Pflanzenphysiologische Versuche für die Schule zusammengestellt. Braunschweig. — 16. Partheil u. Probst, Naturkunde in 3 Ausgaben für die verschiedenen Schulgattungen. Berlin. — 17. Panten, Bau und Leben der Pflanzen. Breslau. — 18. Pfuhl, Der Unterricht in der Pflanzenkunde, durch die Lebensweise der Pflanze bestimmt. Leipzig. — 19. Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 6. Aufl. Weimar. — 20. Ders., Über Naturbeobachtung des Schülers. 3. Aufl. Weimar. — 21. Rein, Pickel u. Scheller, Die Schuljahre. Leipzig. — 22. Säurich, Das Leben der Pflanzen. Ebenda. — 23. Scheller, Naturgeschichtliche Lehrausflüge. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — 24. Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 6. Aufl. Ebenda. — 25. Ders., Beiträge zur Methodik des botanischen Unterrichts. Sammlung naturwissenschaftl. päd. Abh. von Schmeil u. Schmidt. Bd. II, Heft 3. Leipzig. — 26. Ders., Pflanzenphysiologische Experimente im Winter. Berlin. — 27. Prof. Dr. Schmeil, Lehrbuch der Botanik. 13. Aufl. Leipzig. — 28. Ders., Leitfaden der Botanik. 8. Aufl. Ebend a

— 29. Ders., Grundrifs der Naturgeschichte. II. Heft: Pflanzenkunde. 7. Aufl. Ebenda. — 30. Ders., Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtl. Unterrichts. 5. Aufl. Ebenda. — 31. Dr. W. Schoenichen, 80 Schemabilder aus der Lebensgeschichte der Blüten. Braunschweig. — 32. Seyfert, Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Leipzig. — 33. Ders., Anweisung zu planmäfsiger Naturbeobachtung und Beobachtungshefte. Ebenda. — 34. Smalian, Grundzüge der Pflanzenkunde. Ebenda. — 35. Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. 5 Teile. Ebenda. — 36. Kraepelin, Leitfaden für den biologischen Unterricht. Leipzig 1907. — Vergleiche auch die Literaturangaben in dem Artikel »Botanik an Volksschulen«. Bemerkung: Mehrere der hier angeführten Werke sind zwar für höhere Schulen bestimmf, können aber auch zur Vorbereitung für den Unterricht an Volks- und Mittelschulen verwendet werden. — III. Gröfsere Werke zur wissenschaftlichen Einführung und zum Studium für den Lehrer: 1. Detmer, Das pflanzenphysiologische Praktikum. 2. Aufl. Jena. — 2. Ders., Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. 2. Aufl. Ebenda. — 3. Ders. in Verworns »Beiträge zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts« (Der botanische Unterricht). Ebenda. — 4. Haberlandt, Physiologische Pflanzenanatomie. Leipzig 1904. — 5. Jost, Vorlesungen über Pflanzenphysiologie. Jena. — 6. Kerner v. Marilaun, Pflanzenleben. 2. Aufl. Leipzig 1896. — 7. Kienitz-Gerloff, Methodik des botanischen Unterrichts. Berlin 1904. — 8. Knuth, Handbuch der Blütenbiologie. Leipzig 1898. — 9. Ludwig, Lehrbuch der Biologie der Pflanzen. Stuttgart. — 10. Müller, Mikroskopisches und physiologisches Praktikum der Botanik für Lehrer. Leipzig 1907. — 11. Niemann, Grundrifs der Pflanzenanatomie auf physiologischer Grundlage. Magdeburg. — 12. Sachs, Vorlesungen über Pflanzenphysiologie. 2. Aufl. Leipzig 1887. — 13. Strasburger, Noll, Schenck, Karsten, Lehrbuch der Botanik für Hochschulen. Jena 1906. — IV. Tafelwerke und andere Veranschaulichungsmittel: 1. Prof. Dr. Kohl, Botanische Wandtafeln. Serie I. Physiologie (inkl. Biologie). Leipzig. — 2. Niemann-Sternstein, Pflanzenanatomische Tafeln. 6 Tafeln. Magdeburg. (Zellbestandteile und Zellprodukte, Oberhaut und Oberhautgebilde, Leitungsbahnen, Aufbau des Holzes, Gewebe der Stoffwandlung, Stoffaufnahme und -ausscheidung. — 3. Prof. Dr. Schmeil, Wandtafeln für den botan. Unterricht. Leipzig. — Ein sehr instruktives Lehrmittel hat jetzt der Konservator B. Rückert in Jena (Talstrafse) hergestellt, betitelt: Vom Bau und Leben des Baumes und der Pflanze im allgemeinen. Demonstrationsmodell mit Bewegung, den anatomischen Bau und die Bewegung des Saftstromes darstellend.

Jena. F. Schleichert.

Pflege, Pflegeeltern

1. Pflegeeltern. 2. Nähere Begrenzung der Aufgabe a) Pflege der vaterlosen Kinder, b) der verwahrlosten und anderer fürsorgebedürftiger Kinder. 3. Familien oder Anstaltserziehung? 4. Erziehungsvereine, Erziehungsämter, Erziehungsgemeinde.

1. Pflegeeltern ist ein trauriges Wort, da es das Nichtvorhandensein der leiblichen Eltern voraussetzt oder, was noch trauriger ist, auf deren Unfähigkeit zur Erziehung hinweist; es ist aber auch wieder ein erfreuliches Wort, indem es besagt, dafs sich Stellvertreter der Eltern finden, die die Erziehung von Waisen, Halbwaisen oder verwahrlosten Kindern zu übernehmen bereit sind. Das Wort läfst hoffen, dafs sich solche Leute, die freiwillig die Last und Verantwortung der Erziehung fremder Kinder auf sich nehmen, zu diesem Beruf in vielen Fällen geeigneter erweisen werden als die natürlichen Eltern, die sich oft nicht einmal klar machen, dafs das Erzeugen von Kindern auch die hohe Pflicht ihres Erziehens nach sich zieht; die wohl ihre Elternrechte geltend machen, aber die Elternpflicht der leiblichen und geistigen Pflege nicht kennen. Solcher Entartung gegenüber kann also »Pflegeeltern« ein erfreulicheres Wort werden als »Eltern«.

Die Einsicht in die Verantwortlichkeit der Erziehung liefs schon frühe die Frage auftauchen, ob Erzeugen und Erziehen überhaupt notwendig zusammengehöre, ob damit, dafs Mann und Frau zur Ehe zusammentreten, irgend welche Garantie gegeben sei, dafs die zu erwartenden Kinder auch in einer für die Gesellschaft geeigneten Weise erzogen werden würden, ob nicht vielmehr das wichtige Geschäft der Erziehung vorzugsweise Sache der Gesellschaft sein müsse. Die Spartaner haben diese letztere Frage bejaht. Nach Lykurgs Gesetzgebung wurde das Kind nur zur ersten leiblichen Pflege der Mutter überlassen; vom siebenten Jahre an übernahm der Staat die Erziehung. Die Kinder gehörten nicht der Familie, sondern dem Vaterland. Und neuerdings hat die beginnende Zersetzung der Familie, diese traurige Frucht der modernen Kultur- und Gesellschaftsordnung, wieder den Gedanken nahe

gelegt, die Erziehung den Eltern abzunehmen und sie zur Sache der Gesellschaft zu machen. Das ist die Forderung eines extremen Sozialismus, wie ihn namentlich Bebel in seinem Buche »Die Frau« vertritt.

Dieser Gedanke führt allerdings durchaus noch nicht auf den Begriff Pflegeeltern, sondern schiefst vielmehr über diesen weit hinaus, indem er den nächstliegenden Ersatz für eine erziehungsuntüchtige Familie unberücksichtigt läfst und in falschem Pessimismus die Familie überhaupt für erziehungsunfähig erklärt. Die Erziehung durch die Gesellschaft könnte nur eine Anstaltserziehung sein.

Nur eine solche konnte aber auch für die Männer allein in Betracht kommen, die mit grofser erzieherischer Begabung und Energie ausgestattet, an ihrem Teile die Schäden einer mangelhaften Familienerziehung zu heilen unternahmen. A. H. Francke und Wichern, Salzmann und Pestalozzi waren für ihre Person ganz ausgezeichnete Pflegeväter; da sie aber ins Grofse arbeiteten und möglichst viele erziehungsbedürftige Kinder ihrer Pflegevaterschaft teilhaft werden lassen wollten, so konnten sie ihre Volkserziehungsgedanken doch wieder nicht anders als in Anstalten verwirklichen. In diesem Artikel haben wir es aber nicht mit Erziehungsanstalten (vergl. die Artikel Alumnate und Rettungsanstalten), sondern mit wirklichen Pflegeeltern und Familienhäuptern zu tun.

Der einzige von den bedeutenderen Pädagogen, der eigentlich und bewufst das Amt des Pflegevaters und der Familien-Pflegeerziehung übernahm, ist wohl Flattich gewesen (siehe diesen Artikel). In freiester und originellster Weise hat er als Pfarrer jahrzehntelang ca. je 20 Zöglinge in seinem Hause beherbergt, leiblich und geistig gepflegt, erzogen und unterrichtet und alle Eigenschaften eines Pflegevaters in vorbildlicher Weise in sich vereinigt und wirksam gemacht.

Aber die Auswahl der Kinder, die in seine erzieherische Pflege kamen, war ganz dem Zufall überlassen. In ähnlicher Weise gibt es eine grofse Anzahl von Pflegeeltern, die nicht immer einen Lebensberuf wie Flattich, sondern mehr ein Geschäft daraus machen, fremde Kinder, die aus irgend einem Grunde im Elternhause nicht bleiben können, aufzunehmen und sie nach bestem Wissen und Gewissen zu erziehen. Zahllose Pfarrer- und Lehrerfamilien schaffen sich durch solchen Pflegedienst den nötigen Ausgleich von Ausgaben und Einnahmen; doch ist die geschäftliche Seite der Sache durchaus kein hinreichender Grund, an der Treue und den Erfolgen dieser Erziehungsarbeit zu zweifeln. Die betreffenden Zöglinge werden in den meisten Fällen freudiger auf eine derartige Familienpflegeerziehung zurückblicken, als ihre Kameraden auf die Anstalten, in denen sie aufgewachsen sind. — Eine nur einigermafsen zuverlässige Statistik solcher Familienpflege wird wohl z. Z. nicht möglich sein, wenn auch die Verteilung solcher Pflegekinder selbst mit zum Gegenstand einer Industrie oder eines »Agenturgeschäfts« gemacht wird. Diese Unternehmungen gehören aber auch deswegen nicht zur eigentlichen Aufgabe des vorliegenden Artikels, weil sie durchaus auf privatem Übereinkommen zwischen den Eltern, bezw. Vormündern und den Pflegeeltern beruhen und ein öffentliches Interesse nicht unmittelbar in Anspruch nehmen können.

2. Wir gehen nun an die **nähere Begrenzung unserer Aufgabe**. Es ist hier von der Pflege zu handeln, die von dem öffentlichen Interesse gefordert und im Namen der Gesellschaft ausgeübt wird. Es kommen also bestimmte Gruppen von Kindern in Betracht, denen nicht die nötige erziehliche Pflege seitens ihrer Angehörigen und Verwandten zu teil wird und deren Nichterzogenwerden eine Gefahr für die Gesellschaft darstellt.

a) Die Pflege der unehelichen Kinder. Während die eigentlichen Waisenkinder von alters her sich der kirchlichen und kommunalen Fürsorge in besonderem Grade zu erfreuen hatten, haftet den armen »vaterlosen« Kindern der Makel ihrer Geburt an und sie gehen deswegen eines guten Teiles des den Waisen entgegenkommenden Wohlwollens von vornherein verlustig. Auch für die unverheiratete Mutter bleibt die Pflicht, ihr Kind zu pflegen, ganz dieselbe, aber es liegt in der Natur der Sache, dafs sie dieser Pflicht in bedeutend geringerem Mafse nachzukommen im stande ist, als eine Hausfrau. Sowohl

Familienrücksichten wie ihre wirtschaftlichen Verhältnisse zwingen sie in vielen Fällen, sich der Pflege ihres Kindes zu entziehen. Um dem zu häufigen Kindesmorde vorzubeugen, wurden schon frühe Findelhäuser eingerichtet, die es den niederkommenden Mädchen leicht machten, sich ihrer Kinder zu entledigen, ohne sie dabei zu Grunde gehen zu lassen. Das erste entstand 787 in Mailand, fand aber erst im 12. und 13. Jahrhundert zahlreichere Nachfolger. Daneben aber und auch vordem schon war es in Westeuropa üblich, an den Kirchen Marmorschalen zur Aufnahme solcher Kinder anzubringen, die dann die Geistlichkeit von Privatfamilien erziehen liefs. Da haben wir also die erste Einrichtung des Pflegeamtes seitens und im Interesse der Öffentlichkeit. Noch entgegenkommender wurde die Kirche, als 1198 Papst Innocenz III. in Rom die erste Drehlade anbringen liefs, vermöge deren es ausgeschlossen war, dafs die Anstaltsverwaltung die einliefernden Personen sah, wodurch den Müttern jedes peinliche Gefühl der Verantwortung und Schande genommen wurde. »Ja, allmählich kam selbst die Ansicht auf, man könne zur Vermehrung der Geburten und damit zur Steigerung der Bevölkerung beitragen, wenn man durch Findelhäuser die Mütter von ihren Kindern befreit« (Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Sozialpolitik S. 21 f.). Vollends machte die französische Nationalversammlung die Versorgung der Findlinge 1791 zur Staatssache und stellte durch ein Gesetz jedem Bürger frei, zu beanspruchen, dafs seine Kinder je nach seinem Belieben in oder aufser einer Anstalt auf Kosten der Nation versorgt würden. Das wäre aber das Vorspiel des kommunistischen Zukunftstaates, der die Pflicht der Kindererziehung von Anfang an den Eltern abnehmen will, ohne doch die mindeste Garantie bieten zu können, dafs eine bessere Verpflegung an die Stelle tritt.

Diese Anschauungen und Mafsregeln sind jetzt aufgegeben. Die Findelhäuser, die bei uns in Deutschland überhaupt unbekannt geblieben sind,*) haben sich durchaus nicht bewährt — es gab Findelhäuser, wo von 100 Pfleglingen nur zwei das 14. Lebensjahr erreichten! Die Drehladen werden in Frankreich und Italien immer mehr abgeschafft; man legt wieder grofsen Wert auf die Verpflegung der Kinder durch die eigenen Mütter; ja, in Frankreich und Belgien werden unverehelichte Mütter drei Jahre lang gradezu prämiiert, wenn sie ihre Kinder selbst nähren oder bei sich aufziehen. Dadurch wird das öffentliche Interesse an die Verantwortung der Eltern für ihre Kinder angelehnt und mit ihr verbunden. Auch wird so jedenfalls viel besser für die Kinder gesorgt als in Deutschland, wo die Mütter mit Rechtsansprüchen an den Vater des Kindes abgespeist werden. Da diese Ansprüche in nur zu vielen Fällen illusorisch bleiben, wird die Verpflegung der Kinder, für die in Belgien monatlich 25 Fr. aus öffentlichen Mitteln gezahlt werden, eine äufserst mangelhafte. Die Sterblichkeit der unehelichen Kinder, mögen sie nun von der Mutter oder bei fremden Leuten verpflegt werden, ist ungemein hoch; in Berlin erleben 40 % nicht den Schlufs des Jahres, in dem sie geboren sind. Wenn nun auch rühmend hervorgehoben werden darf, dafs die Kostkinder bei den Pflegeeltern für monatlich 10—15 M Kostgeld im allgemeinen recht gut aufgehoben sind, ja dafs viele Familien des Volkes in der Pflege solcher Ziehkinder die glänzendsten Proben von Opferwilligkeit geben, so ist doch mit solcher privaten Versorgung der unehelichen Kinder dem Bedürfnis bei weitem nicht genügt, auch abgesehen von den tatsächlich seltenen Fällen der »Engelmacherei«. Denn die Pflegeeltern sind doch eben auf das Pflegegeld angewiesen; geht das nicht pünktlich ein, so haben sie auch meist nicht die Möglichkeit, den Kindern eine gute ausgiebige Nahrung zukommen zu lassen. Daher hat die staatliche Aufsicht über die Pflegekinder in den modernen Kulturstaaten neuerdings mehr und mehr Wurzel gefafst und zwar liegt ihm überall der Gedanke zu Grunde, dem Verbrechen der Engelmacherei vorzubeugen. Viele Polizeiverwaltungen stellen die Pflegeeltern unter Kontrolle. Leipzig ist darin besonders fortgeschritten und hat eine medizinische Kontrolle für alle unehelichen

*) In neuerer Zeit soll allerdings in Berlin doch ein derartiges Institut unter dem Namen »Kinderasyl« eröffnet sein.

Kinder eingerichtet, die in jährlichen Kontrollversammlungen je über 300 Kinder gleichzeitig untersucht. »Es wird hierdurch der Ehrgeiz der Pflegemütter geweckt, ihre Pfleglinge so günstig als möglich vorzustellen. Der Arzt untersucht jedes Kind und merkt sich die schwächlichen, so dafs sie von den Pflegerinnen öfters besucht werden können; den besten Ziehmüttern werden Prämien ausgezahlt.« (Brückner a. a. O. 36.) Infolge dieser Aufsichtstätigkeit übersteigt gegenwärtig die Sterblichkeit der beaufsichtigten unehelichen Kinder in Leipzig und Dresden nicht mehr die der ehelichen. Natürlich sollten auch die ehelichen Kinder, die in fremde Pflege gegeben werden müssen, unter ebensolche obrigkeitlich geregelte und fachmännische Berufsaufsicht gestellt werden und wiederum müfsten alle unehelichen Kinder, auch wenn sie nicht bei Fremden gegen Entgelt verpflegt werden, derselben Wohltat teilhaftig werden.*) So ist es jetzt durch die immer weiter sich Bahn berechende Einrichtung der Berufsvormundschaft in einer wachsenden Anzahl von Grofsstädten für die Waisen und Unehelichen vorgesehen, besonders mustergültig in Frankfurt a. M. Namentlich kommen in der neuerdings sehr populär gewordenen und von höchsten Stellen beförderten Säuglingspflege die Stimmen der Ärzte, die »jedem Kinde das Recht auf die Milch seiner Mutter« erkämpfen wollen, mehr und mehr zur Geltung. Aber selbstverständlich handelt es sich hierbei stets nicht nur um die angemessene leibliche Verpflegung, wenn auch die sittliche Pflege natürlich sehr viel schwerer zu kontrolieren ist.

b) Pflege der Waisen, der nicht vollsinnigen und der verwahrlosten Kinder. Sahen wir bei der ersten Kategorie, den vaterlosen Kindern, vorzugsweise auf die auch von der Gesellschaft anzuerkennenden und zu befriedigenden Erfordernisse der leiblichen Pflege, so nimmt die zweite Hauptgruppe unser Interesse nach der erziehlichen Seite in Anspruch. Es handelt sich hier um die Kinder, für die die Öffentlichkeit entweder von jeher und selbstverständlich, wie bei den Waisen, in die elterlichen Pflichten eingetreten ist oder mit dem Aufkommen und Wachstum der Innern Mission sich in steigendem Grade verpflichtet gefühlt hat oder neuerdings infolge der §§ 1666 und 1838 des Bürgerlichen Gesetzbuchs und der ihnen entsprechenden Zwangs- und Fürsorgeerziehungsgesetze die erzieherische Pflege zu übernehmen begonnen hat.

In Bezug auf die Waisen bedarf es nicht vieler Worte. Schon bei den Juden standen die Waisen mit den Witwen unter dem besonderen Schutze Gottes (2. Mos. 22, 22; 5. Mos. 24, 17; 27, 19) und waren gegen Beleidigung und Rechtsbeugung geschützt. Aber erst in der christlichen Kirche wird die Sorge für Waisenkinder Gemeindesache. Anfangs sorgen Diakonen, Diakonissen für die Aufnahme der Kinder in Familien; 395 wird das erste Waisenhaus in Byzanz gebaut. Beide Systeme, Familien- und Anstaltserziehung bestehen dann weiter bis zum heutigen Tage, erstere mehr in den einfachen Verhältnissen der kleinen Städte und Landgemeinden, letztere in den gröfseren Städten.

Die mit besonderen Gebrechen behafteten Kinder, Blinde, Taubstumme, idiotische, epileptische usw., eignen sich aber fast ausschliefslich nur für eigens zu diesen Zwecken eingerichtete pädagogische Heilanstalten, wie sie für die Blinden und Taubstummen früher schon in Staat und Kommune, für blödsinnige und epileptische Kinder von der Inneren Mission begründet sind (so namentlich die Bodelschwinghschen Anstalten bei Bielefeld, die Alsterdorfer bei Hamburg, Lindenhof bei Neinstädt am Harz usw.).

Eine eingehendere Betrachtung erfordert die dritte Gruppe dieser der Gesellschaft zur Erziehung anbefohlenen Kinder: die, deren Eltern der erzieherischen Pflicht nicht nachkommen, die von ihnen »verwahrlost« werden. A. H. Francke ist wohl der erste gewesen, der ein Auge für diese durch soziales und sittliches Elend verkommende Jugend gehabt und Grofsartiges zu ihrer Rettung geschaffen hat, wenn er auch seine gewaltigen Erziehungsanstalten zunächst unter dem Titel »Waisenhaus« begründete

*) Wir folgen in diesen Ausführungen wesentlich der sachkundigen und lehrreichen Darlegung in Dr. Brückners genanntem Buche.

und ausbaute. Der treffliche Joh. Falk (siehe diesen Artikel) in Weimar ist in seinen Bahnen weiter gewandelt und Wichern hat dann, diesen Spuren folgend, mit der klar bewufst ergriffenen und bearbeiteten Rettungshaussache die »Innere Mission« begründet. Es waren aber doch hauptsächlich nur diese kleinen Kreise der Innern Mission, also vorzugsweise die Geistlichkeit, die diese wichtige Jugendpflege betrieben, Rettungshäuser an vielen Orten errichteten oder die sittlich gefährdeten Kinder in braven Familien unterbrachten. Hie und da haben auch gröfsere Städte besondere Anstalten für die zuchtbedürftige und verbrecherische Jugend eingerichtet (vergl. hierzu, wie zu dem ganzen Abschnitt den Artikel »Rettungsanstalten«). Nachdem aber sowohl das Reichsstrafgesetzbuch wie das Bürgerliche Gesetzbuch sich auf die staatlichen Aufgaben an der sittlich gefährdeten Jugend besonnen hat, ist diese Angelegenheit zu einer Pflichtsache für die Öffentlichkeit geworden. Zunächst wurde durch das R. St. G. B. den verbrecherischen Kindern die nötige Fürsorge und erzieherische Pflege zugewendet und zwar den »ohne Einsicht in die Strafbarkeit ihrer Handlungen« straffälligen Jugendlichen zwischen dem 12. und 18. Lebensjahre durch § 56 R.-St.-G.-B. und den Strafunmündigen durch die Novelle vom 16. Februar 1876 zu § 55 R.-St.-G.-B.,*) die »nach Mafsgabe der landesgesetzlichen Bestimmungen die zur Besserung und Beaufsichtigung erforderlichen Mafsregeln« vorsieht. Die entsprechenden landesgesetzlichen Bestimmungen wurden für Preufsen erlassen durch das Zwangserziehungsgesetz vom 13. März 1878. Hierdurch konnte der starke Arm des Staates in allen den Fällen eingreifen, wo die Macht der freien Liebestätigkeit an dem Widerstand der unvernünftigen Eltern oder an dem Mangel an Mitteln scheiterte. Nur schade, dafs die verwahrlosten Kinder erst ein Verbrechen begangen haben mufsten, ehe man sie auf diese Weise der sittlichen Gefährdung entziehen konnte.

Allerdings gingen einzelne landesgesetzliche Mafsnahmen, besonders das Zwangserziehungsgesetz von Baden von 1890 und Hamburg von 1891 sehr viel weiter, indem sie sämtliche sittlich verwahrlosten Kinder bis zum 16. Lebensjahre der staatlich überwachten Erziehung zu unterstellen das Recht gaben. Aber erst das Bürgerliche Gesetzbuch vom Jahre 1900 brachte uns in dieser Beziehung grundsätzlich weiter, indem es die Vormundschaftsrichter mit der machtvollen Befugnis ausstattete, die »zur Verhütung der Verwahrlosung notwendigen Mafsregeln« zu treffen. Damit war man von der strafgesetzlichen Bahn, von der Maxime der blofsen Repression gegen strafbare Handlungen, übergegangen zu einer systematischen Vorbeugungspolitik, zur Maxime der Erziehung. Diese Wandlung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Ihr haben wir das preufsische Fürsorgeerziehungsgesetz vom 2. Juli 1900 zu verdanken, die landesgesetzlichen Ausführungs-Bestimmungen zu §§ 1666 und 1838 des B. G. B. — Gewifs läfst diese neuere Gesetzgebung vom pädagogischen Standpunkte noch sehr viel zu wünschen übrig, namentlich ist der von den geistigen Vätern des Fürsorgeerziehungsgesetzes vertretene Gedanke von Erziehungsämtern, wie Norwegen ihn verwirklicht hat, nicht durchgedrungen; aber wenn man erwägt, wie schwer in einem von Juristen regierten Staat sich die starren juristischen Grundsätze erweichen, so ist tatsächlich die staatliche Anerkennung der Erziehungspflicht an Verwahrlosten schon eine Errungenschaft von gröfster Tragweite.

Wir werden diese gesetzlichen Bestimmungen und ihre Durchführung in dem Artikel »Rettungshäuser« noch näher zu beleuchten haben. Hier ist nur das hervorzuheben, dafs durch diese Erziehungsgesetze die alte Frage nach den Vorzügen und Nachteilen der Familien- oder Anstaltserziehung auch zu amtlichen Erwägungen und Entscheidungen hat führen müssen. Grundsätzlich bevorzugen die Ausführungsbestimmungen zum Fürsorgegesetz die Familienerziehung und bezeichnen die Anstaltpflege als blofse Vorbereitung oder Ergänzung; tatsächlich aber sind bei weitem die meisten Fürsorgezöglinge in Anstalten untergebracht.

3. Familien- oder Anstaltserziehung? Wie stellen wir uns nun zu dieser so oft

*) Der Wortlaut dieser Paragraphen wird in dem Artikel »Rettungsanstalten« mitzuteilen sein.

und so lebhaft erörterten Frage? Man hat sehr törichterweise beide Formen in einen ausschliefsenden Gegensatz zueinander gestellt und zwecklos darüber des langen und breiten hin- und hergestritten. Es konnte wohl vorkommen, dafs in einer Encyklopädie bei dem Artikel Familie oder Pflegeeltern alle Erziehung einzig und allein für die Familie in Anspruch genommen und bei dem Artikel Alumnat oder Rettungshaus alles Heil von der Anstaltserziehung erwartet wurde. »Die Parteiführer hielten einander möglichst grelle Bilder abnormer Zustände womöglich aus früheren Zeiten entgegen, in denen die ähnlichen Zustände der häuslichen Erziehung wie der Schulzucht unkritisch ignoriert wurden. Da erzählte der eine von bleichen Gesichtern, unsittlichen Streichen der Zöglinge, Veruntreuungen der Beamten in den Waisenhäusern, fast als wären diese ‚Mördergruben', da rollte der andere, um von der Kosterziehung abzuschrecken, ein Bild aus Preufsen auf, wo die armen Kleinen auf einer langen Bank sitzend von der Behörde gleichsam an den Mindestfordernden versteigert wurden, und machte geltend, dafs ‚der gemeine Mann, wie dumm er auch erscheinen möge, doch immer schlau sei, seinen Vorteil zu suchen'« (Stoy, Encyklopädie S. 286). Solche ganz oberflächlich auf die Erfahrung sich berufenden Zeugnisse bringen die Sache nicht ins Klare. »Es wird«, sagt Stoy (a. a. O.), »ein Leichtes sein, einer jeden dieser angeblichen Erfahrungen eine entgegengesetzte gegenüber zu stellen. So wird z. B. das aus der Geschichte des Potsdamer Waisenhauses mitgeteilte Erfahrungserzeugnis von den im Jahre 1763 in Kosterziehung untergebrachten, dort in elendem Dienst schmählich mifsbrauchten, verkommenen und endlich auf Mistwagen wieder zurückgebrachten Waisen reichlich aufgewogen durch den statistischen Nachweis aus der Geschichte der Kosterziehung im Grofsherzogtum Weimar, wonach innerhalb neun Jahren (1815—1825) aus der Anzahl von 723 Pfleglingen nur 14 kein Lob verdienten, nur 4 als fehlgeschlagen bezeichnet werden konnten.«

An sich ist es ja vom pädagogisch prinzipiellen Standpunkt ganz selbstverständlich, dafs als nächster Ersatz für eine fehlende oder mangelhafte Familienerziehung in erster Linie eine andere zu dieser Liebespflicht willige Familie oder ein Pflegeelternpaar ausersehen werde. Die Anstalt kann in der Tat vieles gar nicht bieten, was für die Kindererziehung wesentlich ist. Die Zöglinge werden in der Anstalt zu wenig mit den Bedürfnissen des Lebens bekannt, sie erfahren nichts von den Sorgen des Alltagsdaseins, finden immer den Tisch um die bestimmte Stunde gedeckt; sie werden nicht auf die Ansprüche vorbereitet, die das Leben einmal an sie stellen wird. »Man hat daher die Erfahrung gemacht, dafs in Anstalten erzogene Kinder sich aufserordentlich viel schwerer ins spätere Leben eingewöhnen, ja man will sogar beobachtet haben, dafs sie sehr viel häufiger als andere den Kampf mit den Widrigkeiten des Daseins aufgeben und sich dem Verbrechen und Laster in die Arme werfen.« — Und dafs es geeignete Familien gibt, die nicht blofs um des Kostgeldes willen, andere Kinder gerne aufnehmen — namentlich kinderlose Ehepaare — darf, wie schon hervorgehoben, durchaus nicht bezweifelt werden. Vergleiche unten die Übersicht über die Unterbringung von Kindern in Familien. Freilich wenn »übersparsame Landbürgermeister das Interesse der eigenen wie der Gemeindekasse dadurch am besten wahrzunehmen glauben, dafs sie durch Übergabe von Pflegekindern an arme, mit wenigem zufriedene Leute, an die Wenigstnehmenden, die man so unter der Hand ermittelt hat, diese vom Nacken der Gemeinde selbst fernhalten«, oder wenn man seitens der Städte es an der richtigen Überwachung der Pflegekinder fehlen läfst, dann kann man allerdings an die falschen Pflegeeltern geraten, an Pflegeeltern, die »an den übernommenen Pfleglingen, die sie darben, hungern und frieren lassen, noch etwas verdienen, von dem geringen Entgelt noch etwas als Lohn für ihre Mühe erübrigen wollen; die dem Kind im ersten Lebensjahr vielleicht quantitativ die genügende Nahrung verabreichen, aber auf deren qualitative Herstellung keinerlei Zeit und Mühe verwenden, die mit dem Baden, Waschen, Reinigen von Kind und Kindeszubehör keine Zeit verlieren, deren Hauptnahrungsmittel selbst schlechter Milchkaffee mit Brot oder Kartoffeln darstellt und deren

Pflegekinder dann natürlich dem nicht erwarteten Besucher sich als schmutzig, unreinlich an Leib und Kleidern, mit den Zeichen vorhandener Skrofulose und Rhachitis, mit dicken, aufgeschwemmten Kartoffelbäuchen oder auch mit hohlen Augen, aus denen der Hunger schaut, präsentieren; hierzu gehören jene Pflegeeltern, die ihre schon gröfseren Pfleglinge während des Sommers zum Viehhüten an Bauern verdingen« (nach Med.-Rat Hausers hervorragendem Werk »Die Armenkinderpflege in Baden« bei Brückner a. a. O. S. 63 f.). Solche Mifsstände der Familienpflege können also wohl auch heute noch vorkommen; aber ist daran das System der Familienerziehung oder nicht vielmehr die gewissenlose Handhabung der obrigkeitlichen Fürsorge und Aufsicht schuld?

Anderseits bleibt natürlich die Frage offen, vor allem, ob sich eine hinreichende Anzahl solcher erziehungstüchtigen Familien zu diesem Werke findet, sodann aber auch, ob sich alle Pflegekinder, zumal die Verwahrlosten solchen Familien zuweisen lassen? Oder ob sich für jede Art Kinder geeignete Familien finden lassen werden? Für die nicht vollsinnigen Kinder wurde das schon verneint. Aber auch bei den sittlich gefährdeten sind Unterschiede zu machen. Verständige Vertreter der Rettungshäuser und der Erziehungsvereine sind sich nun darüber völlig im klaren, dafs von einem Entweder-Oder, von einer Konkurrenz der Familien- und Anstaltserziehung vernünftigerweise nicht die Rede sein darf, dafs vielmehr beide Formen sich gegenseitig zu ergänzen haben. Die Denkschrift des Neukirchner Erziehungsvereins, des hervorragendsten Vereins, der die Familienerziehung vertritt, sagt dazu: »Es darf und mufs auf allerlei Weise für die verlassenen Kinder gesorgt werden. Die Anstalten tun ihr schweres Werk nach der von Gott ihnen verliehenen Gabe auf ihre Weise. Wir ebenso auf die unsere und es bleibt beiden viel zu tun übrig. Wir sind mit den benachbarten Anstalten zu Duisburg und Düsselthal in einem herzlich befreundeten Verhältnis, wir haben in jene Anstalten Kinder abgegeben, die nicht für unsere Familien pafsten und Kinder aufgenommen, welche sie an uns wiesen, weil sie sich nicht für das Anstaltsleben eigneten. Es ist nicht gut, wenn wir überall in Systemen, Formen und Gestalten festlaufen; wenn immer nur einer dem andern die Form nachmacht und wir daher die schon entstandenen Einrichtungen, weil wir alles von ihnen fordern, gleichsam sich selbst überlassen und ihnen nicht nebenbei helfen, indem wir auch die anderen Wege Gottes beachten, begünstigen und zu heben suchen. — So wird z. B. den Anstalten ihr Werk erschwert und selbst ihre Wünsche können nicht die gehörige Berücksichtigung finden. — Das wünschen wir, dafs es den Vorständen der Rettungsanstalten möglich werden möge, die Anstaltserziehung mit der Familienerziehung zu kombinieren, so dafs die Kinder entweder in der Anstalt oder in Familien untergebracht werden können, je nachdem sie ihrer Art nach dahin oder dorthin gehören oder dann, sobald das eine oder andere für sie nötig wird.« Auch ist diese Kombinierung deswegen wünschenswert, damit Aufnahmegesuche von den Anstalten nicht aus Mangel an Raum zurückgewiesen zu werden brauchen und damit die Unterbringung der Anstaltskinder in Lehre und Dienst leichter geregelt werden kann. In England hat man günstige Erfahrungen mit einer eigentümlichen unmittelbaren Kombinierung beider Formen gemacht. »Englische Kommunen unterhalten ganze Anstaltskolonien, welche auf dem sog. Familiensystem aufgebaut sind. Danach werden die Zöglinge in Gruppen von wenigen Köpfen vereinigt und einem Pfleger unterstellt, welcher für ihre ganze Ausbildung, namentlich auch für die gewerbliche Unterweisung sorgt. Zum allgemeinen Unterricht, zum Spiel treten dann alle Zöglinge der Kolonie zusammen, so dafs der Vorzug der gröfseren Gemeinschaft mit dem des kleineren Kreises abwechselt« (Brückner a. a. O. 57) — ein Gedanke, der offenbar auf Wicherns Familiensystem, das er in seinem Rauhen Hause durchzuführen versucht hat, zurückgeht. (Vergl. den Artikel Rauhes Haus.)

In den Ausführungsbestimmungen zum preufsischen Fürsorgeerziehungsgesetz wird vorgeschrieben: »So lange die Zwecke der Fürsorgeerziehung durch Unterbringung in einer Familie nur irgend erreicht werden können, ist dieser der Vorzug zu geben. Sie wird von vornherein in Anwendung

zu bringen sein, wenn der Zögling das schulpflichtige Alter noch nicht überschritten hat und ein erhebliches sittliches Verderbnis nicht vorliegt oder nach voraufgegangener Anstaltserziehung, wenn der Zögling durch sie an Zucht und Ordnung gewöhnt, körperlich, geistig und sittlich gekräftigt ist.« »Sobald dieser körperliche und sittliche Reinigungsprozefs (in der Anstalt) beendigt ist, sind die Zöglinge in Familien, wenn möglich unter Aufsicht des Anstaltsvorstehers, der ihren Charakter kennt, unterzubringen.«

Im allgemeinen also wird die Familienerziehung für die verlassenen Kinder und die, bei denen die Verwahrlosung angefangen hat, in erster Linie in Aussicht zu nehmen sein, während die eigentlich Verwahrlosten den Rettungshäusern zuzuweisen sind. So urteilt auch Wichern, der Meister des Rettungshauswesens.

4. Erziehungsvereine, Erziehungsämter, Erziehungsgemeinde. Wir haben oben unsere Aufgabe dahin begrenzt, dafs wir hier von der Pflege handeln, die von dem öffentlichen Interesse gefordert und im Namen der Gesellschaft ausgeübt wird. Es fragt sich nun, wer denn dies öffentliche Interesse wahrnimmt? Bei den Waisen und den von ihren Eltern verlassenen Kindern (wo die Eltern z. B. gerichtliche Strafe erleiden) haben die Armenverwaltungen und Vormundschaftsbehörden ihres verantwortlichen Amtes zu walten. Für diese Kinder ist die Fürsorge gesetzlich festgelegt. Für die Unterbringung der nicht vollsinnigen Kinder sorgen die kommunalen und kirchlichen, resp. die Schulbehörden. Bezüglich der unehelichen und der verwahrlosten Kinder aber ist die Fürsorge durchaus noch nicht geregelt, wenn auch die Gesetzgebung, besonders auf Grund des Bürgerlichen Gesetzbuches, wie gezeigt, begonnen hat, dieses Gebiet einheitlich zu ordnen. a) Es sind zunächst die Erziehungsvereine,*) die sich die Aufgabe gestellt haben, sowohl die Behörden in der erziehlichen Versorgung der verlassenen usw. Kinder zu unterstützen, wie auch für die Angehörigen, Vormünder und Freunde erziehungsbedürftiger Kinder die Fürsorge zu vermitteln und durchzuführen.

Solcher evangelischen Erziehungsvereine gab es 1896 in Deutschland 42, davon in Preufsen 20; aufserdem in der deutschen Schweiz allein 31, woran man die Heimat Pestalozzis erkennt! Die Vereine in Preufsen, von denen der erste 1824 in Gerdauen (Ostpr.) begründet wurde, haben bis 1896 insgesamt 12443 Kinder aufgenommen, im Jahre 1895 486 Kinder; der Bestand betrug Neujahr 1896 2790, davon 1756 Knaben, 974 Mädchen, schulpflichtige Kinder 1931. Die Zahl der Pflegefamilien beliet sich auf 2268. Die 22 Vereine im übrigen Deutschland zählten von 1826 an 7111 Kinder, im Jahre 1895 194 Aufnahmen; der Bestand Neujahr 1896 1022, 632 Knaben, 390 Mädchen; 763 Schulpflichtige; 790 Pflegefamilien. In der Schweiz sind durch Vermittlung dieser Vereine seit 1837 9328 Kinder erzogen worden, 1895 328 Aufnahmen; Bestand 2202; 1346 Knaben, 713 Mädchen, 1644 Schulpflichtige; 1467 Pflegefamilien.

b) Erziehungsämter. Die Bestrebungen dieser Erziehungsvereine sind zweifelsohne sehr anerkennenswert und wie obige Zahlen zeigen, auch erfolgreich, aber sie genügen nicht. Sie leiden unter ihrer sonst so rühmlichen Bedingung der Freiwilligkeit, die es nicht zu der so notwendigen Planmäfsigkeit und Vollständigkeit des Werkes kommen lassen kann. Die Erziehungsvereine, meist Pflanzstätten der »Inneren Mission« und der humanitären Bestrebungen, sind, wie auf den anderen Gebieten der christlichen Liebestätigkeit, Pioniere, die neue Aufgaben, Ziele und Wege weisen, um dann schliefslich, nachdem sie ihren

*) Es sind also die Erziehungsvereine im engeren Sinne gemeint, die sich der sittlich gefährdeten Kinder annehmen, nicht die mannigfaltigen Vereine, die die Erziehungsinteressen sonst nach verschiedenen Seiten vertreten, die Vereine für Säuglingspflege, Kleinkinderpflege, Fröbelvereine, Oberlinvereine, Verein für Kinder-, Knaben- und Mädchenhorte, für Handarbeit und Förderung der Jugend- und Volksspiele, für Ferienkolonien, für Haushalts- und Fortbildungsschulen. Alle diese Bestrebungen sind in dem Artikel »Erziehungsvereine« besprochen; wir haben daher diese Gebiete vollständig aus unserem Artikel ausgeschieden, auch wenn manches davon eigentlich hierher gehören würde. Wir geben hier nur die notwendige Ergänzung zu diesem Artikel, indem wir von den Erziehungsvereinen handeln, die diesen Namen als terminus technicus führen, den Vereinen für verlassene und verwahrloste Kinder.

Zweck erreicht, in der geordneten, offiziellen Tätigkeit der staatlichen, kommunalen und kirchlichen Verbände aufzugehen (vergl. zu diesem Gedanken meinen Artikel Innere Mission i. d. Schule III S. 837 ff.). In diesem Übergangsstadium von der freien Vereins- und Liebesarbeit zu planmäfsiger, gesetzlich geregelter befinden wir uns jetzt, wie mehrfach schon angedeutet wurde. Die verschiedenen bundesstaatlichen »Zwangserziehungsgesetze« und besonders das neue preufsische Fürsorgeerziehungsgesetz von 1900 haben damit den Anfang gemacht. Durch diese greift die Behörde unmittelbar in den bis dahin durchaus freien Betrieb des Rettungshauswesens ein, indem sie, da der Staat nicht sofort eine solche Menge Erziehungsanstalten errichten konnte, wie nach diesem Gesetze notwendig wurden, die der Fürsorgeerziehung überwiesenen Kinder zum grofsen Teil den Rettungshäusern überwies und damit das Wichernsche Prinzip, das zwischen »Zöglingen« und »Züchtlingen« aufs strengste geschieden wissen wollte, schonungslos durchbrach. Diese freien Erziehungsanstalten sind dadurch schon halbwegs Staatsanstalten geworden. Für die unehelichen Kinder, sahen wir oben, haben sich ebenfalls, wenn dem hier vorliegenden sozialen Schaden wirksam gesteuert werden soll, durchgreifende Mafsnahmen, amtliche Regelung als notwendig erwiesen und es ist in Leipzig, Dresden und Frankfurt a. M. ein sehr erfolgversprechender Anfang in dieser Richtung gemacht worden. Die Frauenvereine, die sich sonst wohl der Wöchnerinnen und Kinder annahmen, können doch, so opferwillig und in einzelnen Fällen zweckentsprechend sie auch arbeiten, unmöglich die ganze Verantwortung für dies ausgedehnte und schwere Gebiet übernehmen; es fehlt ihnen eben die Autorität und die amtliche Befugnis dazu; ihre Arbeit bleibt eine zersplitterte, dem Zufall und der Willkür nur zu sehr ausgesetzte. So fordert Brückner (a. a. O.) mit Recht, dafs dem Beispiel Leipzigs weitere Folge gegeben, die Vormundschaft zentralisiert und etwa das Armenamt als Generalvormundschaftsbehörde*) bestellt und eine amtliche ärztliche Kontrolle über die Kinderpflege geübt werde. Der deutsche Verein für Armenpflege und Wohltätigkeit nahm 1893 in Görlitz eine Resolution an dahin lautend, dafs in der in verschiedenen sächsischen Gemeinden bereits eingeführten Generalvormundschaft ein wesentliches Mittel zur Erfüllung der Aufgaben zu erkennen sei, welche die kommunale Kinderfürsorge in ihren verschiedenen Zweigen den Gemeinden stellt und deshalb den Gemeinden zu empfehlen sei, diese Einrichtung durch weitere Versuche zu erproben.

Man erkennt also mehr und mehr, dafs diese wichtigen Aufgaben der Pflege verlassener und gefährdeter Kinder einer durchgreifenden Neuregelung bedürfen. Auch da, wo die Ortsarmenverbände nach bestem Wissen und Gewissen ihre Pflicht den bestehenden Vorschriften gemäfs taten, waren sie in ihrer Vereinzelung den Aufgaben nicht gewachsen. Da dabei überall nicht nur der materielle Lebensunterhalt der Kinder, sondern vor allem ihre Erziehung in Frage kommt und die Pflege der von ihren Eltern nicht genügend versorgten Kinder nur einen Ausschnitt aus dem grofsen Gebiet der Volkserziehung darstellt, so sind Mafsnahmen anzustreben, die diese ganze Sache in den gröfseren Zusammenhang mit der Volkserziehung überhaupt stellen. Daher verlangt Brückner in seiner Schlufsbetrachtung, dafs an Stelle der heutigen Ortsarmenpflegeorgane besondere Erziehungsämter die öffentliche Kinderpflege wahrzunehmen hätten. Diese Erziehungsämter würden aber ihre Tätigkeit doch nicht nur auf die Kinder, die bisher der Armenverwaltung unmittelbar zur Last fielen, zu erstrecken haben, sondern auf alle der elterlichen Erziehung entbehrender Kinder, ja, sie müfsten in engste Beziehung zur Leitung des Erziehungswesens überhaupt treten, oder es müfsten neue Organe für die hier geforderte umfassende Tätigkeit der öffentlichen Erziehungsfürsorge geschaffen werden.

c) Erziehungsgemeinde. Diese Erwägungen scheinen nun direkt in die Forde-

*) Vergl. hierzu auch die wichtigen Verhandlungen der »ersten Beratung deutscher Berufsvormünder« zu Frankfurt a. M. am 27. u. 28. April 1906, wo bereits 27 Städte in gleicher Absicht vertreten waren. Sie sind unter dem Titel Zur Frage der Berufsvormundschaft im Verlag von O. Böhmert in Dresden herausgegeben.

rung der unmittelbaren Verstaatlichung des gesamten Erziehungswesens einzumünden. Das widerspräche aber durchaus den Grundsätzen einer gesunden Organisation von Schule und Erziehung. Es ist im Gegenteil, wie zu Anfang hervorgehoben, gegenüber einem einseitigen Sozialismus, der die »Gesellschaft« alles machen lassen will, das Familienprinzip als das eigentliche Fundament alles Erziehungswesens entschieden in den Vordergrund zu rücken. Die Familie mufs mit den grofsen Verbänden der Gesellschaft, den kommunalen, kirchlichen und staatlichen zusammenwirken, um die Erziehungsinteressen allseitig und einheitlich zu vertreten. Es ist dies Gebiet, das dem kirchlichen an Bedeutung nicht nachsteht, ähnlich wie letzteres durch eine besondere, konstitutionelle Verwaltung auf Grund der Erziehungs- (oder Schul-) gemeinde von Grund aus neu zu ordnen. Diese Anschauung, die bekanntlich von Dörpfeld eingehend entwickelt und begründet ist, des näheren darzulegen, wird Sache des Artikels Schulverfassung sein; ich verweise hier nur auf den Artikel Dörpfeld I 285 zurück und dessen bezügliche Hauptschrift »Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung«. Der nach diesen Grundsätzen geordneten Erziehungsgemeinde und ihren höheren Instanzen würde auch die Fürsorge der hier behandelten Gruppen von »Pflegekindern« obliegen.

Düsseldorf. G. von Rohden.

Pflegediakonie als Erziehungsmittel

Seit etwa 40 Jahren taucht immer wieder von verschiedenen Seiten und wie etwas Neues der Gedanke auf, auch das weibliche Geschlecht müsse ein öffentliches Dienstjahr haben, ähnlich der militärischen Dienstzeit der Männer. Es ist einerseits die Gedankenreihe, die in der Frauenbewegung gedacht wird, welche auf diese Forderung führt: die Fraueu verlangen ähnliche Rechte wie die Männer, folglich müssen sie auch ähnliche Pflichten übernehmen; die Männer haben ihren Kriegsdienst und dienen damit der Gesamtheit, also müssen auch die Frauen etwas Ähnliches haben, und das wäre ein obligatorisches Dienstjahr in öffentlichen Wohltätigkeitsanstalten. Andrerseits treibt die Frauenerziehung zu einer ähnlichen Forderung. Die militärische Übungszeit, sowie überhaupt die Zugehörigkeit zum Militär ist für die Männer unzweifelhaft zugleich ein Erziehungsmittel von gröfster Bedeutung; ebenso würden auch die Frauen durch eine ähnliche Einrichtung gemeinsamen Dienens für einen gröfseren Zweck zu einem weiteren Blick und einem mehr das Ganze umfassenden Interesse erzogen werden.

Von diesem Gesichtspunkte aus ist es begründet, die Pflegediakonie als Erziehungsmittel zu betrachten. Sie ist an sich etwas anderes und hat andere Zwecke als die, demjenigen der sie ausübt, zur Erziehung zu dienen. Aber wie man sehr wohl vom Heerwesen nach seiner erzieherischen Bedeutung für das männliche Geschlecht sprechen kann, ebenso verdient der erzieherische Wert der Pflegediakonie für das weibliche Geschlecht die Beachtung der Pädagogik.

Die Pflegediakonie kommt für die Erziehung in Betracht einerseits nach dem Inhalt ihrer Tätigkeit, das heifst als Pflege in ihren verschiedenen Formen, andrerseits nach der Art ihrer Ausübung als Diakonie. Als Erziehungsmittel hat sie, wie auch die übrigen Erziehungsmittel die doppelte Bedeutung der Charakter- und Talentbildung. Nach diesen beiden Seiten wird die Frage zu untersuchen sein, welcher erzieherische Wert der Pflegediakonie zukommt.

Mann und Weib sind gleichwertig, aber nicht gleichartig. Darum sind auch die Erziehungsmittel für beide Geschlechter teilweise nicht dieselben. Frauen sind in ihrer Eigenart gegenüber dem objektiven Denken und Interessiertsein des Mannes bekanntlich dadurch charakterisiert, dafs die persönliche Anteilnahme für sie im Vordergrunde ihres Interesses steht. Sie empfinden mehr als sie denken; sie sehen bei allem mehr die Person, die eine Sache trägt, als die Sache, der die Person dient; für grofse Ideen erwärmen sie sich erst dann recht, wenn begeisternde Persönlichkeiten hinter denselben stehen. Daher kommt es, dafs alle Pflegetätigkeit etwas ist, wofür Frauen von vornherein ein lebendiges Interesse haben. Weiblichkeit ist Mütter-

lichkeit, ein Prädikat der Mütterlichkeit aber ist Pflege. Zugleich ist die Pflege eine Tätigkeit, die den physischen Kräften einer Frau im ganzen voll entspricht, und so kommt es, dafs in den manchen Arten der Pflege, zumal in der Krankenpflege, die Frauen die Männer um ein bedeutendes übertreffen.

Auch hat alle Pflegetätigkeit, unter dem Gesichtspunkt eines weiblichen Berufs aufgefafst, den grofsen Vorteil, dafs sie zahllose Kräfte beansprucht, die auf Erwerb und auf Tätigkeit angewiesen sind; unverheiratete Frauen werden also in die Pflegetätigkeit geradezu hineingedrängt. Sind die richtigen Formen für Ausbildung und Anstellung gefunden, so kommen also das Verlangen des weiblichen Geschlechts, ihre Kraft zu verwerten, und das Bedürfnis weiter Kreise nach Pflegediensten einander entgegen. Für die Erziehung aber ist es nach Seite der Talentbildung von Bedeutung, für welche Berufe Bedürfnis da ist.

In erster Linie ist die Krankenpflege zu nennen. Je mehr erkannt wird, dafs Beobachtung und Vorbeugen wichtiger ist als vorübergehendes ärztliches Eingreifen und das letztere jedenfalls ergänzen mufs, um so gröfser wird das Bedürfnis nach tüchtigen Krankenpflegerinnen. Die Nachfrage aber treibt zu dem Beruf.

Die Berufsvorbildung in der Krankenpflege ist sowohl nach seiten der Charakter- wie nach seiten der Talentbildung von allergröfstem Einflufs. Die Krankenpflege kann im allgemeinen nur in einem Krankenhause gelernt werden. Hier aber ist schon das Ineinandergreifen verschiedener Aufgaben, der geordnete Dienst, die Pünktlichkeit, die Sauberkeit, welche notwendig ist, um die Krankenpflege nur zu ermöglichen, von aufserordentlich bildendem Einflusse. Es ist interessant zu beobachten, wie Mädchen, die in ihrem Elternhause nie daran gedacht haben würden, einen Scheuerlappen in die Hand zu nehmen, im Krankenhause das so selbstverständlich finden, dafs sie schliefslich ihre Ehre dahineinsetzen, selbst die Stiele des Scheuerbesens zu scheuern. Denn diese kleinen Dienste, in einem Krankenhause geleistet, erhalten ihren gröfseren Wert durch die Beziehung auf das Ganze. Nun aber die Pflegedienste selbst! Man mufs die Berichte von jungen Mädchen lesen, die in die Krankenpflege eintreten, um zu ahnen, welche Tiefe innerer Befriedigung ihnen in dieser Tätigkeit erwächst, wie ihr vorhergehendes ruhiges Leben daheim ihnen kaum noch ein rechtes Leben erscheint, und wie diejenigen, die etwa körperlich diesem Dienst nicht gewachsen sind, nur äufserst schweren Herzens auf das Weiterarbeiten verzichten. Es ist einmal für so viele, die bis dahin zu Hause hindämmerten, die erste gröfsere Aufgabe, die ihnen gestellt wird, durch die sie erkennen, dafs ihre Arbeit etwas wert ist für andere, und die sie deshalb erhebt und begeistert. Und dann ist es so aufserordentlich befriedigend für ein weibliches Gemüt, Pflegebedürftige pflegen zu können, namentlich wenn man auch in eintretender Genesung den Erfolg der Pflege sieht; insonderheit macht vielen Krankenpflegerinnen die Pflege von kranken Kindern besondere Freude trotz aller Unruhe. Aber auch die Pflege Erwachsener ist ihnen durchgängig interessant, und ein Unterschied ist es nur zwischen den Verschiedenen, ob sie lieber Männer oder Frauen, ob sie innerlich oder chirurgisch Kranke pflegen; selbst für die Geisteskranken und für die Siechen gibt es passionierte Pflegerinnen. Im ganzen darf man sagen, die Pflege ist um so befriedigender, je hilfsbedürftiger der Pflegling ist, und je mehr die Pflegerin in die Pflege ihr ganzes Selbst hineinlegen kann. Darum trifft man unter den Krankenpflegerinnen, wenigstens wenn sie sich unbefangen geben, wie sie sind, so sehr viel frohe und vergnügte Menschen. Wer der Sache fern steht, glaubt es kaum, wie dieser anscheinend so schwere und ernste Beruf die Gemüter so fröhlich lassen und machen kann, und doch ist dies eine Tatsache, die man unzähligemal zu beobachten Gelegenheit hat.

Die Krankenpflege erhebt und spornt an, aber sie demütigt doch auch wieder. Wie vielfach ist treueste Pflege und alle menschliche Hilfe vergebens. Der Tod eines Pfleglings, mit dem die Pflegerin durch ihre Arbeit und Sorge verwachsen war, ist immer eine schmerzliche Erfahrung. Häufiges Sterbensehen wirkt verschieden; es lehrt an den Tod denken und sich auf ihn rüsten; es stumpft aber auch ab.

Eine eigenartige pädagogische Bedeutung hat die Krankenpflege in gröfseren Anstalten dadurch, dafs sie mit einer Fülle von Menschen von verschiedenen Lebensauffassungen und Schicksalen in enge Berührung bringt. Ein Mädchen lernt die Welt kaum irgendwo besser kennen als im Krankenhaus. Ein Teil der Kranken hat das Bedürfnis, sich auszusprechen, und gewinnt eine Pflegerin durch ihre treue und selbstlose Dienste ihr Vertrauen, so wird sie rasch ihre Vertraute. Wie Pfarrer in der vorübergehenden Tätigkeit als Kurgeistliche oft viel mehr in die Herzen der Menschen blicken können, als in ihrer eigenen Gemeinde, weil man sich auf der Reise leichter an- und aufschliefst, so haben die Krankenpflegerinnen in ihren Pfleglingen sehr häufig sich Leute gegenüber, die Zeit haben zum Nachdenken und Veranlassung, über ihr bisheriges Leben nachzusinnen, sowie Vertrauen zu ihren Pflegerinnen und aus allen diesen Gründen Lust, sich ihnen mitzuteilen. Aber auch schon das ruhige Beobachten der Pfleglinge mit ihren verschiedenen Anschauungen und Wünschen ist von grofsem erzieherischem Wert, und schliefslich sieht man wenigstens in solchen Krankenhäusern, in denen alle Krankheiten ohne Unterschied aufgenommen werden, in der Krankheit recht oft die Folge der Sünde. Geschlechtliche Fragen, über die ihre Kinder aufzuklären die Eltern mit Fug sich scheuen, treten hier den Pflegerinnen entgegen und zwar sofort in der richtigen Beleuchtung. Von den natürlichen Vorgängen der Geburt und Erzeugung und von den unnatürlichen Lastern, die sich daran hängen, erfährt die Pflegerin durch das, was sie sieht, in einer Weise, dafs Lüsternheit von selbst sich ausschliefst.

Neben der Krankenpflege, die durch die Diakonissen und die Roten-Kreuzvereine allgemeine Achtung errungen hat und ihre Kräfte auch aus den höchsten Kreisen gewinnen, fängt die Frauenpflege neuerdings an, das Verständnis und die Teilnahme gebildeter weiblicher Kreise zu gewinnen. Der normale Weg ist der, dafs Pflegerinnen erst in der allgemeinen Krankenpflege ausgebildet sind, ehe sie sich der Wochenpflege oder der Geburtshilfe zuwenden. Denn dann ist einerseits das herrschende Vorurteil überwunden, andrerseits ist für die technische Ausbildung eine sichere Grundlage geboten.

Uns interessiert hier nicht die Frage, wie es bei dieser Ordnung gelingt, dem Hebammenstande, dem noch immer gering geschätzten, allmählich in stets wachsender Zahl wirklich tüchtige Kräfte aus gebildeten Ständen zuzuführen, sondern nur die Frage nach dem bildenden Wert der Frauenpflege. Da mufs hier gesagt werden, dafs es ein aufserordentlich beglückendes Gefühl für die Pflegerin ist, der leidenden Kreifsenden oder Wöchnerin beizustehen und das junge Menschenleben auf seinem ersten Gang zu empfangen und zu begleiten. Die ersten Kindlein, die eine Pflegerin so in Pflege gehabt hat, gehegt und gepflegt, sind ihr wie eigene. Bei einer gröfseren Zahl von Pfleglingen tritt ja das Gefühl naturgemäfs allmählich zurück, aber doch befriedigt für lange Zeit die Wochenpflege und Geburtshilfe das weibliche Gemüt in hervorragendem Mafse.

An die Wochenpflege schliefst sich die Säuglingspflege und die halb erziehende, halb pflegende Tätigkeit der Kindermädchen, Kinderfräulein, Bonnen und Kindergärtnerinnen an. Wohl liegt die Gefahr vor, dafs diese Personen, weil sie zuviel und zu ausschliefslich mit Kindern leben, die sie spielend zu beschäftigen haben, in ein spielerisches Wesen geraten; aber auf der anderen Seite erquickt und erzieht zugleich in hohem Mafse die Aufgabe, solche kleinen Menschenknospen zur Blüte zu bringen. Gilt es als eine Grundregel aller Erziehung, Interesse zu erregen, so müssen das die besten Erziehungsmittel sein, die das Interesse am lebendigsten fesseln; dann aber ist solcher Pflegedienst in der Tat von hervorragend erzieherischem Wert.

Nur für gereiftere Charaktere kann die Gefangenenpflege in Betracht kommen, denn sie ist zu ernst, als dafs sie jungen Mädchen schon anvertraut werden kann. Aber von Herangewachsenen betrieben, wie kann sie da in die Tiefe führen, indem sie harte Herzen zeigt und auch wieder schmeichlerische, verstockte und auch wieder ihrer Sünden innerlich überführte! Ähnliches gilt von der Magdalenenpflege und, wenn auch aus einem anderen Grunde von der Pflege siecher Frauen und der Nervenleidenden, zu deren Pflege aufserordentlich viel

Geduld und Ruhe gehört, Tugenden, die man in solcher Pflegearbeit aber auch entwickeln lernt, wie kaum wo anders.

Sind hier in Kürze die erzieherischen Momente der Pflegetätigkeit als solcher genannt, so bleibt noch die erzieherische Bedeutung der Pflegetätigkeit als Diakonie hervorzuheben.

Die Diakonie ist zunächst ein Beruf, und auch die Schülerin der Krankenpflege übt nicht blofs und lernt nicht blofs, sondern sie übt bereits aus und leistet bereits Dienste. Dies aber ist aufserordentlich befriedigend und zugleich innerlich fördernd. Wir haben die Erfahrung, dafs schwierige Charaktere, die in einem Mädchenpensionat nicht zurecht gebracht werden konnten, in der Krankenpflege sich ganz wesentlich vertieften. Sie waren dort eben nicht mehr blofs Schülerinnen, sondern hatten etwas zu leisten. Zutrauen aber erweckt Zutrauen.

Ob Dienste der Diakonie zu honorieren sind oder nicht, ist neuerdings, namentlich infolge der Wirksamkeit des Ev. Diakonievereins, zur Frage gestellt. Der gute Grundsatz der Diakonissenhäuser heifst: dienen nicht verdienen. Aber derselbe mufs doch wohl erweitert werden und lauten »nicht dienen, um zu verdienen, aber verdienen um dienen zu können«. Es ist wahr, Diakonissen pflegen so gezogen zu sein, dafs sie eine eigentliche Bezahlung für ihre Dienstleistungen vermeiden; es ist auch wahr, dafs ganze Gesellschaftskreise noch sich nicht denken können, dafs eine gebildete Frau für Dienste, die sie leistet, ein Honorar empfangen könne; aber andererseits ist doch auch die Bezahlung für geleistete Arbeit etwas, was das weibliche Geschlecht nur hebt. Man mufs es gesehen haben, wie aufserordentlich beglückt ein Mädchen ist, das zum erstenmal durch seiner Hände Arbeit etwas verdient hat; ein solches Mädchen sieht, dafs es in der Welt etwas wert ist, und solches Bewufstsein hat allemal eine erzieherische Bedeutung.

Aber auch wer für sein Leben den Unterhalt nicht braucht und auf ein Honorar auch nach seiner sittlichen Bedeutung verzichten kann, findet in der Diakonissentätigkeit den Segen eines festen Berufes. Nur die geordnete Tätigkeit des Berufes im Gegensatz zu dem unsteten und ziellosen Dahinleben der Beruflosen bietet dem Leben wahrhaften Inhalt. Und dafs dies nicht aufbläht, dafür sorgt wohl im allgemeinen die Pflege selber. Jeder Beruf, der ein Mädchen selbständig macht, ist von gröfster erzieherischer Bedeutung, denn er ermöglicht dem Mädchen, das nun nicht mehr in der Ehe ihren notwendigen, weil alleinigen Beruf, zu finden braucht, die freie Wahl eines Ehegatten. Und den Erwachsenen erzieht überhaupt wohl nichts mehr als sein Beruf mit seinen Anforderungen und seinen Erfolgen.

Zum Wesen der Diakonie gehört die Genossenschaftlichkeit nicht, aber sie ist ihre derzeitige Erscheinungsform und zwar bei der weiblichen Diakonie in den verschiedenen Formen: 1. in der Mutterhausverfassung, wie sie Theodor Fliedner begründet hat, 2. in der Gemeindehausverfassung, wie sie Ninck versucht hat, endlich 3. in der Form einer Berufsgenossenschaft, in der sie der Ev. Diakonieverein verwirklicht. Diese übliche, genossenschaftliche Organisation der Pflege ist von grofser erzieherischer Bedeutung. Erwachsene werden ja ganz besonders durch die Gemeinschaft anderer Gleichstehender erzogen. In der Genossenschaft erkennt sich die Einzelne als ein Glied des Ganzen. Durch den Vergleich mit anderen lernt sie sich selbst richtiger einschätzen und zwar meistens in der Weise, dafs sie gedemütigt wird. Sie lernt weiter, in dem engen Zusammenleben in einem einzigen Hause und in den mancherlei Reibungen, die die gemeinsame Arbeit mit sich bringt, sich schicken, auf andere hören, mit anderen sich vertragen, kurz soziale Tugenden entwickeln. Und dies ist ein grofser Vorzug der Genossenschaft, dem gegenüber die mancherlei, oft mit Händen zu greifenden Nachteile der Mutterhausorganisation doch immer wieder zurücktreten. Darum ist es eine Aufgabe, die der bereits genannte Ev. Diakonieverein zu lösen gesucht hat, die Genossenschaft beizubehalten und wenn möglich noch intensiver zu gestalten, aber die vielfältig beengende und die Freiheit der Persönlichkeit zu wenig entwickelnde Mutterhausverfassung zu beseitigen. Die bisherigen Erfolge dieses erst im April 1894 be-

gründeten und jetzt über 1100 aktive Krankenpflegerinnen zählenden Vereins beweisen wenigstens soviel, dafs hier ein Bedürfnis vorliegt, dessen richtige Befriedigung weite Kreise in der hier gebrauchten Organisationsform zu finden glauben. Die Freiheit aber und die Selbständigkeit, die in der mehr militärischen Organisation der Mutterhäuser nicht zu ihrer Geltung kommen kann, ist doch auch ein Gut von hoher erzieherischer Bedeutung, auf das gerade evangelische Kreise nicht verzichten können.

Endlich ist die Diakonie als kirchliche Tätigkeit ins Auge zu fassen. In Kommune und Staat sich öffentlich zu betätigen hat wenigstens in Deutschland die Frau noch wenig Aussicht; aber der kirchliche Gemeindedienst wird ihr in vollem Umfange eingeräumt in der Gemeindediakonie, und nichts entspricht dem weiblichen Wesen wohl mehr, als dieses, neben dem Mariensinne in der kirchlichen Gemeinschaft den Marthafleifs zu betätigen. Die kirchliche Diakonie schon als Ziel, zumal aber als Leistung hat deshalb einen hohen Wert für die Erziehung zum Charakter.

Die Formen der Organisation der Pflegediakonie, Diakonissenhaus auf der einen, Diakonieverein auf der anderen Seite müssen hier unerörtert bleiben. Über die Diakonissenhäuser sei auf Theodor Schäfer »Die weibliche Diakonie« 2. Auflage, 2 Bände, in Bezug auf den Diakonieverein auf die Schrift des Unterzeichneten »Das erste Jahrzehnt des Ev. Diakonievereins«, Berlin-Zehlendorf 1904, verwiesen.

Berlin-Zehlendorf. Friedrich Zimmer.

Pflicht

1. Stellung des Pflichtbegriffs in der Geschichte der Ethik. 2. Bedenken gegen die Vorherrschaft des Pflichtgedankens in der Ethik. 3. Bleibende Bedeutung des Pflichtbegriffs namentlich für die Erziehung.

1. Stellung des Pflichtbegriffs in der Geschichte der Ethik. »Pflicht! du erhabener, grofser Name, der du nichts Beliebtes, was Einschmeichelung bei sich führt, in dir fassest, sondern Unterwerfung verlangst, doch auch nichts drohest, was natürliche Abneigung im Gemüte erregte und schreckte, um den Willen zu beugen, sondern blofs ein Gesetz aufstellst, welches von selbst im Gemüte Eingang findet und doch sich selbst wider Willen Verehrung (wenngleich nicht immer Befolgung) erwirbt, vor dem alle Neigungen verstummen, wenn sie gleich insgeheim ihm entgegenwirken: welches ist der deiner würdige Ursprung, und wo findet man die Wurzel deiner edlen Abkunft?« — so feiert kein Geringerer als Kant in einem wahren Hymnus dies einfache, vielsagende Wörtlein Pflicht. Er drückt damit auf die Verehrung, die alle ernsteren und edleren Menschen, namentlich aber die Moralisten aller Zeiten dem Pflichtgedanken erwiesen haben, sein Siegel. Er stellt die Pflicht, das absolute Sollen, als den Inbegriff der ganzen Sittlichkeit hin, namentlich im Gegensatz zu dem minder strengen Eudämonismus, der den Lustbegriff zum Leitmotiv der Sittenlehre erhebt und in erster Linie darnach fragt, was dem Menschen nützlich ist und Glück bringt, nicht aber, was als Pflicht und Schuldigkeit kraft eines höheren Gesetzes von ihm gefordert wird, ganz gleich ob die Pflichterfüllung ihm nützt oder schadet.

Kant erhebt damit eine sehr alte Tradition auf den Höhepunkt. Schon die Stoiker formulierten das Problem der Ethik ganz ähnlich wie Kant und der eklektische Schüler der Stoiker Cicero hat drei Bücher über die Pflichten (de officiis) geschrieben, worin er freilich als grundsatzloser philosophischer Dilettant und Schönredner die sich befehdenden Grundgedanken des Pflicht- und Lustbegriffs gründlich durcheinander wirrt und schliefslich selbst nicht weifs, wem von beiden er folgen soll, da doch das Glückbringende immer das Pflichtmäfsige und das Pflichtmäfsige stets das Glückbringende sein müsse. Ihm fehlt durchaus der Gedanke an ein höheres Sittengesetz und deswegen hat der Pflichtbegriff bei ihm keinen Halt. Denn Pflicht und Gesetz sind Korrelatbegriffe.

Ganz anders steht es damit im Judentum. Dies hat zuerst den Pflichtbegriff in voller Schärfe ausgebildet, denn es hatte sein Gesetz und zwar ein Gesetz, dessen göttlicher Ursprung ihm feststand und das ihm für alle Fragen des bürgerlichen und religiösen Lebens die Pflichten vorschrieb. Damit erhielt der Pflichtbegriff seine reli-

giöse Weihe und gewann seine die gesamte Lebensanschauung beherrschende erhabene Stellung. Die Schriftgelehrten, d. h. die Gesetzesausleger, waren die eigentlichen Führer des Volkes und die »Pharisäer«, die gesetzesstrengen Frommen, nahmen in dem Ansehen der Leute die oberste Rangstufe ein.

Dasselbe gesetzliche Lebensideal galt in der katholischen Kirche des Mittelalters. Die mittelalterliche Scholastik bearbeitete die Ethik ausschliefslich als Tugend- und Pflichtenlehre und zwar hier gemäfs dem Gesetz der Kirche. Die durch die kirchlichen Gesetze geregelte Pflichterfüllung ist der Inhalt der katholischen Sittlichkeit und zugleich auch Frömmigkeit. Die Sittenlehre untersuchte mit Vorliebe die empirischen Einzelfälle und gefiel sich, besonders auch in der späteren jesuitischen Moral, in Einzelvorschriften, der sog. Kasuistik.

Gänzlich unabhängig von den Überlieferungen des kirchlichen Aristotelismus und der Scholastik schuf in der Zeit der beginnenden Aufklärung der Philosoph Chr. A. Wolff eine ins einzelne durchgebildete sittlich ernste Ethik, die ebenfalls im wesentlichen sich als Pflichtenlehre darstellt. Er will durch mathematisch bündigen Beweis die Menschen über ihre Pflichten aufklären und glaubt damit wie Sokrates sie zu deren Erfüllung bewegen zu können. Er begründet die hernach sehr beliebte, aber auch sehr anfechtbare Einteilung der Pflichten in Pflichten des Menschen gegen sich selbst, gegen Gott und gegen andere Menschen. Das Gesetz, aus dem Wolff die Pflichten ableitet, stellt er als ein von Gott der menschlichen Natur eingeschriebenes Vernunftgesetz hin.

Diesen Gedankengang verfolgt offenbar auch Kant weiter, indem er auf die grofse an die Spitze gestellte Frage nach dem Ursprung der Pflicht selbst antwortet: »Es kann nichts minderes sein, als was den Menschen über sich selbst (als einen Teil der Sinnenwelt) erhebt, was ihn an eine Ordnung der Dinge knüpft, die nur der Verstand denken kann. Es ist nichts anderes als die Persönlichkeit, d. i. die Freiheit und Unabhängigkeit von dem Mechanismus der ganzen Natur, doch zugleich als ein Vermögen eines Wesens betrachtet, welches eigentümlichen, nämlich von seiner eigenen Vernunft gegebenen rein praktischen Gesetzen unterworfen ist (die Person also, als zur Sinnenwelt gehörig, unterworfen ihrer eigenen Persönlichkeit, sofern diese zur intelligibeln Welt gehört), da es denn nicht zu verwundern ist, wenn der Mensch, als zu beiden Welten gehörig, sein eigenes Wesen, in Beziehung auf seine zweite und höchste Bestimmung, nicht anders als mit Verehrung, und die Gesetze derselben mit der höchsten Achtung betrachten mufs.« Unter diesem Gesichtspunkt konstruiert nun Kant seine Imperative, beherrscht von den berühmten kategorischen Imperativ nicht eines kirchlichen oder göttlich geoffenbarten Gesetzes, sondern des Vernunftgesetzes.

In der nachkantischen Epoche beschrieben namentlich die theologischen Ethiker die Sittenlehre unter den Formen der Güter-, Tugend- und Pflichtenlehre. Nach Schleiermacher besteht das höchste Gut in der Einheit der Vernunft und Natur; während nun die Tugendlehre die Wirksamkeit oder die Kraft der Vernunft in der menschlichen Natur darstellt, zeigt die Pflichtenlehre die Bewegung der Kraft zum Ziel oder die Verfahrungsweise der Vernunft, das höchste Gut zu verwirklichen; jede dieser drei Darstellungsweisen umfafst die ganze Ethik, jedesmal von einem anderen Gesichtspunkt betrachtet. Dasselbe Schema befolgt der berühmte Ethiker R. Rothe und der durch seine gefällige Darstellungsweise beliebte Däne Martensen.

2. Bedenken gegen die Vorherrschaft des Pflichtgedankens in der Ethik. a) Der Pflichtbegriff hat in der Verherrlichung durch Kant seinen Höhepunkt erlebt und — überschritten. Gerade weil Kant in seiner Kritik der praktischen Vernunft der wissenschaftlichen Bearbeitung der Ethik ganz neue Wege gewiesen hatte, setzt auch die Kritik der überlieferten Moral bei Kant ein. Schon Schiller erkennt in der einseitigen Betonung des Pflichtbegriffs eine Überspannung und verspottet sie nicht mit Unrecht in den bekannten Versen:

> Gerne dien' ich den Freunden,
> doch tu ich es leider mit Neigung;
> Und so wurmt es mich oft, dafs ich
> nicht tugendhaft bin.

Worauf die Antwort lautet:

> Da ist kein andrer Rat, du mufst
> suchen, sie zu verachten,
> Und mit Abscheu alsdann tun,
> was die Pflicht dir gebeut.

In der Tat, den Widerstand zwischen Neigung und Pflichtgefühl zum Merkmal der Sittlichkeit zu machen und dem Handeln moralischen Wert erst dann zuzumessen, wenn das Pflichtgefühl in Abwesenheit aller Neigung oder im Gegensatz zu vorhandener Neigung den Willen bestimmt, das ist offenbar gewaltsam, unnatürlich und darum auch nicht mehr wahrhaft sittlich. Der Rationalismus, dem diese Anschauung entstammt, verkennt ja überhaupt die Bedeutung der Geschichte und Natur im Geistesleben; er will alles Leben auf vernunftgemäſse Regeln zurückführen. Dem gegenüber hat die durch fortgeschrittene Geschichts- und Naturwissenschaft so hervorragend befruchtete neuere Philosophie auch auf dem ethischen Gebiete heilsamen Wandel geschaffen. Sie hat erkannt, daſs auf allen Lebensgebieten nicht das Leben durch Vernunftgesetze willkürlich oder absichtlich geregelt wird, sondern umgekehrt die Gesetze und Regeln nur mittelst der dem wirklichen natürlichen Lebens- und Schaffensprozeſs nachdenkenden Vernunft aus den gegebenen Tatsachen des Natur- und Geistesgeschehens abgeleitet werden.

Dennoch stellt sich Schiller, der dem Gesetze, »das du selber, Natur, mir in den Busen geprägt«, nicht miſstrauen möchte und den glücklich preist, der »nie des frommen Instinkts liebende Warnung verwirkt«, zu dem Kantschen vernunftverherrlichenden Rigorismus keineswegs in Gegensatz. Auch er will ein für allemal mit dem seichten Eudämonismus aufgeräumt wissen, der das Vergnügen zum Grunde des vernünftigen, also sittlichen Handelns macht. »Die Neigung ist eine sehr zweideutige Gefährtin des Sittengefühls und das Vergnügen eine bedenkliche Zugabe zu moralischen Bestimmungen.« Der Glückseligkeitstrieb schadet jedenfalls der Reinheit des Willens. »Nur diejenigen unserer Handlungen heiſsen sittlich, zu denen uns bloſs die Achtung für das Gesetz der Vernunft und nicht Antriebe bestimmen, wie verfeinert diese auch seien und welch imposante Namen sie auch führen.«

»Aber«, wendet er nun gegen Kant in seiner Abhandlung über Anmut und Würde ein, »wenn auch der Anteil der Neigung an einer freien Handlung für die reine Pflichtmäſsigkeit dieser Handlung nichts beweist, so glaube ich eben daraus folgern zu können, daſs die sittliche Vollkommenheit des Menschen gerade nur aus diesem Anteil seiner Neigung an seinem moralischen Handeln erhellen kann.« Der Mensch ist nämlich nicht »dazu bestimmt, einzelne sittliche Handlungen zu verrichten, sondern ein sittliches Wesen zu sein. Nicht Tugenden, sondern die Tugend ist seine Vorschrift und Tugend ist nichts anderes als eine Neigung zu der Pflicht«. Der Mensch »soll seiner Vernunft mit Freuden gehorchen«. Denn solange er seine Pflicht widerwillig tut, der sittliche Geist also noch Gewalt anzuwenden hat, solange hat der Naturtrieb ihm noch Macht entgegenzusetzen, und der bloſs niedergeworfene Feind kann wieder aufstehen, nur der versöhnte ist wahrhaft überwunden. Erst dann, wenn sie aus seiner gesamten Menschheit als die vereinigte Wirkung beider Prinzipien, des göttlichen Teils und des sinnlichen im Menschen, hervorquillt, »wenn sie ihm zur Natur geworden ist, ist seine sittliche Denkart geborgen.« Die Übereinstimmung beider Prinzipien gibt erst das Siegel der vollendeten Menschheit und stellt das dar, was man unter einer schönen Seele versteht. Bei dieser sind nicht die einzelnen Handlungen sittlich, sondern der ganze Charakter ist es. »Mit einer Leichtigkeit, als wenn bloſs der Instinkt aus ihr handelte, übt sie der Menschheit peinlichste Pflichten aus, und das heldenmütigste Opfer, das sie dem Naturtriebe abgewinnt, fällt wie eine freiwillige Wirkung eben dieses Triebes, in die Augen.« Der Ausdruck einer schönen Seele ist die Anmut. Daher ist bei ihr weder von Verdienst je die Rede, noch von Reflexion auf die eigene Tugendhaftigkeit; »die Seele weiſs selbst niemals um die Schönheit ihres Handelns, und es fällt ihr nicht mehr ein, daſs man anders handeln und empfinden könnte«.

Also wie in der Kunst, so ist auch das sittliche Tun erst dann auf der Höhe, wenn es den Eindruck der Selbstverständlichkeit, der mühelosen Leichtigkeit macht. Die Reflexion verschönt nie, weder das künstlerische Schaffen, noch den Charakter, man merkt bei dem reflektierten Handeln des anderen zu leicht die Absicht und wird verstimmt, sie hinterläſst einen peinlichen, gezwungenen, trübenden Eindruck, während

die unbewufst sich darstellende sittliche Schönheit einen ganz eigenen lichten Reiz hat und eine wunderbare Anziehungskraft ausübt. Das Gute müfste aus dem Innern kommen, wie das Licht aus der Sonne, mufs ihm anhaften wie die Blütenpracht dem Baume nach Rückerts sinnigen Versen:

Mein Herz, sieh an den Baum
in seiner Blütenpracht,
Es wird ihm gar nicht schwer,
was ihn so herrlich macht.
Aus seinem Innern scheint,
er braucht sich nicht zu zwingen,
Ein Strom von Lust und Licht
und Liebe zu entspringen.
Mit Mühe ringt er nicht,
das Einzle zu gebären,
Das Ganze hebt und weckt,
er lässet es gewähren;
Du solltest deine Pflicht
wie er die seine tun,
Dann wärest du so licht
und bist so trübe nun.

Kurz, »Pflichtgefühl mag in der Welt viel Schlimmes verhindert haben, aber das Schöne und Grofse ist nie aus dem Pflichtgefühl gekommen, sondern aus den Trieben des lebendigen Herzens« (Paulsen, Ethik).

b) Soviel ernster und anspruchsvoller sich auch der moralische Rigorismus Kants*) gebärdet, so entspricht die andere, von den Dichtern und der evolutionistischen Moral verherrlichte Auffassung zweifelsohne dem christlichen Sittlichkeitsideal weit mehr. Jesu und Pauli Kampf richtet sich gerade mit stärkster Energie gegen die Gesetzlichkeit der jüdischen Lebens- und Gottesanschauung und ihre pharisäische Selbstgenügsamkeit; sie wollen zur Freiheit der Kinder Gottes anleiten. Paulus nennt als die dem Gesetz entnommene wahrhaft gottgefällige Moral die »Frucht des Geistes« (Gal. 5, 22 f.). Und dieselben Bilder wie Paulus und die Dichter führt Luther in seiner grofsartigen Schrift von der Freiheit eines Christenmenschen an, um zu zeigen, dafs wahre Sittlichkeit nicht aus dem gesetzlichen Pflichtbewufstsein, sondern nur aus dem freien Geistestrieb entspringen kann. Allerdings betonen das Evangelium und Luther in ihrem Widerspruch gegen das Gesetzeswesen, dafs nicht die empirische Natur des Menschen diese sittlichen Früchte hervorbringen kann, sondern nur die durch den Gottesgeist erneuerte Natur.

c) Am prinzipiellsten hat Herbart und seine Schule die Überschätzung des Pflichtbegriffs bekämpft und die hierher gehörigen Fragen durch eindringende Untersuchung ganz wesentlich geklärt. Es ist nach den Anweisungen dieser Philosophie leicht klar zu machen, dafs der Begriff des Sollens oder der Pflicht völlig ungeeignet ist, den Anfang einer Ethik zu bilden und das Gebäude der Sittenlehre zu tragen. Denn vor allem ist er ebenso wie der der sittlichen Güter und der Tugend nicht ursprünglich, sondern selbst abgeleitet und setzt insbesondere die Grundfrage der Ethik »Was ist gut?« schon voraus (Flügel, Probleme, S. 252). Sodann bezeichnet Pflicht das Verhältnis zweier Willen zueinander, eines fordernden und eines gehorchenden; worin aber die Befugnis zur Forderung und die Verpflichtung besteht, darüber gibt der Pflichtbegriff keinerlei Aufschlufs. Zudem wird das der Pflicht zu Grunde liegende Willensverhältnis von vornherein als ein Mifsverhältnis, als eine Inkongruenz der beiden in Betracht kommenden Willen aufgefafst. »Der Pflichtbegriff entsteht sonach nur für den Fall, dafs das persönliche Wollen abweicht von dem Gehorsam gegen die Ideen« (Ziller, Ethik 469); er enthält die Forderung, die Wirklichkeit abzuändern, damit sie mit der Idee übereinstimme, ist folglich ungültig, wenn eine Inkongruenz nicht vorliegt. Viel bedenklicher aber ist es, wenn die Befugnis des gebietenden Willens zur Forderung an den anderen Willen, der sich unterordnen soll, nur zu leicht in einem ganz aufsersittlichen Vorzug des ersteren gesucht wird, nämlich in seiner Macht, z. B. der Macht des Staates, der Allmacht Gottes, welche den Willen verpflichte sich zu unterwerfen; das wäre dann »nichts anderes als eine Schätzung auf eudämonistischem Standpunkt« (Ziller, a. a. O. 113). »Ein Wille kann aber überhaupt vor einem anderen gar keinen Vorzug besitzen aufser durch den Wert seiner

*) Übrigens stimmt Kant der Kritik Schillers selbst zu; nur betont er, und verlangt mit Recht, dafs Schillers Einwände nicht den Pflichtbegriff treffen, der tatsächlich jede »Anmut« entbehren mufs, dafs vielmehr diese von ihm geforderte Anmut der vollkommenen Tugend zukomme. Mithin gesteht er zu, dafs mit dem Pflichtgedanken der Inhalt der Sittlichkeit durchaus noch nicht erschöpft ist, dafs er von der Idee der Tugend weit überboten wird.

objektiven Beschaffenheit, die durch ein willenloses Urteil erkannt wird. Das willenlose Urteil und nicht ein Imperativ haben also den Wert zu bestimmen« (a. a. O. 112). Aufserdem, wäre die Pflicht als Anfangspunkt der Ethik anzusehen, »so müfste sie auch für einen absolut guten, heiligen Willen gelten, wie es Gott ist. Aber für einen solchen Willen gibt es gar nicht unsittliche Triebfedern, die seinem reinen Willen entgegengesetzt sind und widerstreiten«; »es gibt also für ihn auch keine Pflicht« (a. a. O.); folglich kann auch aus diesem Grunde der oberste Begriff der Ethik nicht die Pflicht sein.

3. Bleibende Bedeutung des Pflichtbegriffs, namentlich für die Erziehung. Alle diese für die Theorie der Moral so gewichtigen Bedenken tun aber der praktischen Bedeutung des Pflichtgedankens zumal für die Erziehung nur wenig Abbruch. Gerade die aufgewiesene Korrespondenz des Pflichtbegriffs und dem des Gesetzes und des Rechts zeigt, wie bedeutsam der Pflichtbegriff nicht nur gewesen ist, sondern für diesen Äon auch bleiben mufs. Denn wann sollte man je auf Erden des Gesetzes und des Rechts entraten wollen, wann könnte das ganze sittliche Leben allein auf die Freiheit gestellt sein?

a) Es ist wahr: Legalität ist noch keine Moralität. Aber zweifelsohne bildet sie eine ganz unumgängliche Vorstufe der höheren, reinen, gesetzesfreien Sittlichkeit; ja, irgendwie wird sie in jedem Menschenleben, auch dem vollkommensten noch ihre Bedeutung haben. Jeder Beruf und jeder Stand hat seine Rechte und daher auch seine Pflichten und umgekehrt; jede Gemeinschaft gibt sich Ordnungen und Gesetze, denen sich die Glieder der Gemeinschaft pflichtmäfsig zu unterwerfen haben, und sie ist ohne solche Vorschriften und festen Gebräuche und Rechte gar nicht zusammenzuhalten. Der Pflichtbegriff ist also mit jedem Gemeinschafts- und Berufsleben unveräufserlich verbunden.

Aber nicht nur bleibt er in der Praxis des Lebens vollauf noch gültig; er behält auch bei voller Würdigung der angeführten theoretischen Einwendungen selbst in der Wissenschaft der Ethik sein gutes Recht. Vielleicht ist auf Kants Unterscheidung zwischen einem Handeln aus Pflicht, dem eigentlich sittlichen Handeln, das aus der Gesinnung hervorgeht, und einem Handeln der Pflicht gemäfs, dem blofs legalen Handeln, nicht so grofses Gewicht zu legen: immerhin zeigt sie, dafs man die Pflicht auch mit der reinen Moralität sehr wohl zusammendenken kann und man mufs beachten, dafs Kant selbst die Pflicht ganz und gar nicht blofs legal aus äufseren materiellen Triebfedern wie Lohn und Strafe motiviert haben will; ihm ist Pflicht die Notwendigkeit der Handlung aus Achtung vor dem Gesetz! Sicher aber haben wir mit Ziller festzuhalten: »Pflicht ist der stärkste Ausdruck für den Gegensatz der absoluten Wertschätzung zur relativen, der stärkste Ausdruck für das Gebundensein an das Idealgesetz.« Wenn also die relative Wertschätzung (der Eudämonismus) im Grunde keine Pflichten im eigentlichen Sinne kennt, sondern einfach sagt »ursprünglich gebietet die Pflicht eben dies, der Sitte gemäfs zu leben« (Paulsen, Ethik I, 315), so läfst sich die absolute Wertschätzung von dem kategorischen, unbedingten Charakter der sittlichen Verpflichtung nichts abmarkten; am wenigsten jedenfalls durch den Hinweis auf das Unerklärliche, Rätselhafte solches absoluten Sollens. Das »Dafs« des unbedingten Sollens oder Sichverpflichtetfühlens anzuerkennen ist viel wichtiger als sein »Woher?« zu erklären. Dafs die Menschheit von einem sittlichen Sollen im Unterschied von dem naturgesetzlichen Müssen geleitet wird, macht ja ihre über den Naturzwang sich erhebende geistig-sittliche Würde aus, ist das Mysterium der menschlichen Persönlichkeit.

Und auch darin wird der alte Kant gegenüber einem oberflächlichen Optimismus der »naturwissenschaftlichen« Moral recht behalten, dafs er an die empirische Güte der menschlichen Natur nicht glaubt, kraft deren der Gegensatz von Pflicht und Neigung aus dem sittlichen Leben eliminiert werden soll. Das »radikale Böse«, das Kant dem Menschen innewohnend denkt, hat doch in der Erfahrung nur zu starke Stützen! Gewifs preist Schiller mit Recht »die köstliche Unschuld«, die von der Wissenschaft nicht belehrt werden, sondern sie lehren soll und sich selbst ein

Gesetz ist; aber er verschweigt auch die Voraussetzung dazu nicht: »Hast du, Glücklicher, nie den schützenden Engel verloren, nie des frommen Instinkts liebende Warnung verwirkt«; und eben mit dieser idealen Voraussetzung wird es in der Wirklichkeit meist hapern! Als Ideal bleibt es uns vorschweben, wie auch Rückerts schöne Verse sagten: »Wir sollten unsere Pflicht wie der Baum die seine tun«; aber dies Sollen wird keineswegs schon als verwirklicht vorausgesetzt werden dürfen. Das Gute soll zur zweiten Natur werden, gern und mühelos geschehen, aber es widerspricht der Erfahrung, es ohne weiteres als Ausfluſs der empirischen Menschennatur, wenn auch einer glücklich beanlagten, anzusehen. Damit die Menschen lernten, was wirklich gut und böse sei, trat die Versuchung an sie heran; ohne Versuchung keine wirkliche Sittlichkeit, wo aber Versuchung ist, da tritt auch die Pflicht in ihr Recht. Und die Versuchung tritt nicht nur von auſsen an den Menschen heran, sie nistet sich in seinem Herzen ein und schürt da einen inneren Krieg ohne Waffenstillstand. So harmonisch sich die Dichter auch gerne den edeln Menschen denken: der gröſste Dichter hat doch wohl am tiefsten gesehen mit seinen »zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust«. Kants oben angeführtes Wort von der Unterwerfung der Person, als zur Sinnenwelt gehörig, unter ihre eigene Persönlichkeit, sofern diese zur intelligibelen Welt gehört, bleibt doch ein tiefes und wahres. Der Widerstreit ist nun einmal dem Menschen mit ins Leben gegeben, zwei Seelen, ein höheres und ein niederes Ich, zwei Gesetze, wie Paulus es nennt, das Gesetz des Geistes und das des Fleisches; und die beiden kämpfen auf Tod und Leben miteinander und die Frucht des gut geführten Kampfes ist die Sittlichkeit. In ergreifendster Weise wird dieser innere Kampf von dem Apostel Römer am 7. beschrieben. Auch Paulsen, der doch Kants Rigorismus so scharf kritisiert und rundweg ablehnt und behauptet, der Widerstreit zwischen Pflicht und Neigung sei nur als Ausnahme zu konstruieren, gibt anderseits zu: »wo ein Gegensatz von Neigung und Pflicht niemals vorgekommen, wo sich dem Willen nie Gelegenheit bot, gegen die Neigung und für die Pflicht sich zu entscheiden, da ist die Probe des Charakters nicht gemacht; mit Sicherheit urteilen wir über die moralische Zuverlässigkeit erst da, wo Versuchungen den Willen bewährt haben.«

b) Die Anwendung des Gesagten auf die Erziehung ergibt sich von selbst. Die Erziehung steht zunächst durchaus unter dem Gesichtspunkte der Legalität. Für das Kind gilt nichts anderes als das gebietende »du sollst«, dem sich der kindliche Wille einfach zu unterwerfen hat; die erste Aufgabe der Regierung ist, das kindliche oder kindische »ich will«, den Eigensinn, zu brechen. Damit wird denn das Kind von Anfang an in den Widerstreit von Pflicht und Neigung hineingeführt; von Anfang an werde ihm klar, daſs das menschliche Leben ein Kampf ist; und zwar früher als den materiellen Kampf ums Dasein soll es den sittlichen Kampf ums Dasein, nämlich um die Erhaltung des besseren Selbst kennen und üben lernen; es muſs frühe an Selbstüberwindung gewöhnt werden. Wie bald es den eigentlichen Versuchungen des Lebens preisgegeben werden soll, ist natürlich individuell und nach den Verhältnissen zu entscheiden. Das schwache Kind wird länger und sorgfältiger behütet als das starke, das Mädchen mehr als der Knabe; jedenfalls aber müssen nach Herbarts Wort »Buben gewagt werden, um Männer zu werden«. Von den Kindern der unteren Stände, die früher in den grimmen Kampf mit dem Schlechten um sich herum eintreten, gehen vielleicht verhältnismäſsig mehr sittlich zu Grunde als von den oberen; aber es finden sich auch erheblich mehr kräftigere, durch den Kampf bewährtere, gereiftere Charaktere unter ihnen vor. Und das ist nun das Eigentümliche an solcher frühen Herrschaft des Sollens, daſs sie eben durch die Übung der Selbstüberwindung hindurch über sich selbst hinausführt, ganz von selbst aus der Legalität in die Moralität hineinleitet!

Ganz unbesorgt kann man also in der Jugenderziehung die Pflicht und das Gebot ihr Szepter schwingen lassen. Man hat sich auch nicht durch den Einspruch eines Schopenhauer oder anderer Verächter des Alten Testamentes in der Anwendung des

alten Dekalog irre machen zu lassen, solange wir noch keine besseren, volkstümlicheren Formulierungen der wesentlichsten Pflichtverhältnisse haben. Dem schlichten Manne — und auch manchem gebildeten! — können sie immer noch im Dunkel der Versuchung als Leitsterne des Lebens dienen, in der Stunde schwerer Anfechtung als fester Halt und Stütze für das schwankende Gewissen sich bewähren. »Ich tue meine Pflicht«, »ich habe meine Pflicht getan«, das kann allerdings sehr selbstgefällig und pharisäisch gesagt werden; und je genauer es jemand mit seiner Pflicht nimmt, um so mehr wird er sich besinnen, ob er so schnell so sprechen darf. Aber es liegt darin doch auch eine berechtigte Beruhigung, wenn man weiſs, sein Bestes getan zu haben, ein innerer Schutz gegen unbillige Zumutungen und unverständigen Tadel, also die Möglichkeit, sich von dem Urteil anderer unabhängig zu halten; während man bei dem Bewuſstsein, »ich lebe nach meinem inneren Triebe«, »ich handle nach meiner edelsten Neigung«, doch schwerlich von der Besorgnis frei sein kann, ob man nicht von einem Irrlicht gelockt wird. — Das »der eigenen Neigung leben«, das gerade von der modernen Dichtung so verherrlichte »Sichausleben« läſst den Menschen nur zu sehr an seine Rechte denken, und seiner Pflichten vergessen. Gerade in unserer sozialen Zeit gilt es aber, der Jugend einzuprägen, daſs Rechte nie gelten können ohne Pflichten, sowohl für die gegenwärtigen bevorzugten Inhaber so mancher Rechte, daſs sie diese nicht durch Versäumnis der entsprechenden Pflichten verwirken, wie für die nach Rechten begehrenden unteren Stände, die an die damit zu übernehmenden Pflichten nicht denken mögen.

Anderseits muſs der heranwachsende Knabe merken, daſs wir nicht so ins Blaue hinein von allgemeinen Rechten und Pflichten zu reden haben, daſs vielmehr Pflicht für jeden etwas Besonderes ist; denn »Pflicht ist ein Ergebnis zweier Elemente, des sittlichen Gesetzes und der Besonderung der persönlichen Eigentümlichkeit« (Wuttke, Sittenlehre I, 381). »Der sittliche Mensch vollbringt unmittelbar und rein nicht das Gesetz, sondern seine Pflicht«; ich habe nicht »mein Gesetz«, sondern »meine Pflicht« zu tun; und »niemand kann eines anderen Pflicht tun; was für mich Pflicht ist, kann für den anderen Pflichtverletzung sein« (a. a. O.). Also auch von diesem Ende aus führt die ernste Pflichterfüllung wieder in die Freiheit der Selbstbestimmung hinein, weil es für den jungen Mann nun gilt, je länger, je selbständiger zu prüfen, was nun gemäſs den ihm verliehenen Gaben seine besondere Aufgabe, seine Pflicht sei. Ganz besonders aber wird an der Selbständigkeit des sittlichen Urteils appelliert in den Fällen unvermeidlicher »Pflichtkollisionen«. Die Kasuistik, die sich mit diesem berühmten Problem mit solcher Vorliebe befaſste, ist ja wertlos; jede wirkliche Kollision der Pflichten ist immer ein besonderer Fall, den der einzelne nach Maſsgabe seiner sittlichen Reife und Kraft erwägen und entscheiden muſs, worüber sich gar keine allgemeingültigen Vorschriften aufstellen lassen. General York entschied sich in seiner bekannten ernsten Pflichtkollision für Verletzung der Dienstpflicht und das mit Recht; unmöglich hätte man das jedem anderen an seiner Stelle zur Pflicht machen dürfen; so etwas muſs ein jeder mit seinem Gewissen ausmachen. Auch das möge der Zögling merken, daſs die meisten Pflichtkollisionen der eigenen Schuld und Versäumnis entstammen.

Doch die Erziehung hat nicht nur darauf hinzuwirken, daſs der Zögling es mit seiner Pflicht ernst nehme, daſs er sie jedesmal richtig zu prüfen und zu erfassen verstehe; sie muſs auch dazu mithelfen, daſs er die Leichtigkeit, Raschheit und Sicherheit des sittlichen Handelns sich aneigne, die man auf allen Gebieten des Handelns besitzen muſs, und die man Takt nennt. Der Zögling soll ja zum sittlichen Können, zur sittlichen Kunst gelangen, die statt der das Handeln zu langsam leitenden, ausführlichen Überlegungen eine abgekürzte Totalauffassung mittelst des sittlichen Taktes verlangt (Ziller, Ethik, 422 f.).

Bearbeitet so die Erziehung zunächst das sittliche Urteil und dann erst das sittliche Wollen durch die Gewöhnung und Übung, so leitet sie doch jedenfalls auf beide Weisen von dem ursprünglichen »du sollst« zu dem selbständigen »ich will«

über: so wächst der Zögling in die Moralität der Freiheit hinein, das Gute wird ihm zur zweiten Natur, die Pflicht wird ihm lieb, er tut sie gern aus eigenem Herzenstrieb, er sagt nun: »Ich will meine Pflicht tun« und weiſs, daſs der höchste Richter ihn nach der Treue, nach der treuen Pflichterfüllung beurteilen wird. So bleibt ihm die Pflicht ein erhabener groſser Name.

Düsseldorf. G. von Rohden.

Phantasie

1. Ungebührliche Zurücksetzung der Phantasie in ihrer Bedeutung für das geistige Leben. Unterschied zwischen Einbildungskraft und Phantasie. 2. Wesen der Einbildungskraft, ihre Beschränkung und ihre Freiheit. 3. Verschiedene Arten ihrer Tätigkeit. 4. Einfluſs, den auf die Gebilde derselben die sich allmählich bildenden festen Vorstellungsmassen ausüben. 5. Umbildung der Einbildungskraft in die Phantasie. Arten derselben. 6. Die Bedeutung der Phantasie für Denken, Fühlen und Wollen. Verschiedene Gebiete für ihre Tätigkeit.

1. Ungebührliche Zurücksetzung der Phantasie in ihrer Bedeutung für das geistige Leben. Unterschied zwischen Einbildungskraft und Phantasie. Solange man die Erscheinungen des Seelenlebens nicht anders zu erklären wuſste als durch ihre Zurückführung auf bestimmte, der Seele angeborene Vermögen, ist die Phantasie in der Beurteilung ihrer Bedeutung für das Geistesleben nicht zu ihrem Rechte gekommen. Daſs ihre auffallendsten Produkte das Gepräge groſser Regellosigkeit an sich tragen und zu der Wirklichkeit in schroffen Gegensatz treten, hat sie in einen gewissen Miſskredit gebracht, der ihr in den Augen der in psychologischen Dingen wenig Erfahrenen — die Zahl derselben ist noch immer unheimlich groſs — auch heute noch anhaftet. Nur die Gebiete der Dichtung, im weiteren Sinne des Wortes, also nicht nur in deren Beschränkung auf die Kunst, betrachtet man als ihre Domäne. Überall, wo der Verstand in erster Linie in Frage zu kommen scheint, in der Wissenschaft und in den praktischen Fragen des Lebens, wollte man sie als eine nur Verwirrung schaffende Unheilstifterin ferngehalten wissen. Das Wort »phantastisch« wurde der Inbegriff alles dessen, was in Widerspruch steht zur nüchternen und richtigen Erfassung der Dinge. Diese Zurücksetzung der Phantasie muſste sich an dem Verstehen ihres Wesens rächen. Das bekundet sich schon darin, daſs man sie vielfach noch der sog. Einbildungskraft ganz gleich setzt. Warum das nicht richtig ist, wird erst im weiteren Verlaufe der Untersuchung sich feststellen lassen. Dieselbe wird nachzuweisen haben, daſs Einbildungskraft und Phantasie in der Weise sich unterscheiden, daſs die letztere die höhere Form der ersteren ist, zu der sich diese erhebt durch Mitwirken anderer psychischer Kräfte. Zunächst werden wir gut tun, nur mit der Einbildungskraft, der niederen Form dieser Seelenkraft, uns zu beschäftigen.

2. Wesen der Einbildungskraft, ihre Beschränkung und ihre Freiheit. Wenn wir die Einbildungskraft zu den Seelenkräften rechnen, so ist das nicht so gemeint, als sollte damit die oben abgewiesene Vermögenstheorie wieder zugelassen werden. Von Seelenkräften reden wir nach Herbarts Vorgang nur in dem Sinne, daſs ihre spezifischen Wirkungen besondere Erscheinungen sind an der vorstellenden Tätigkeit der Seele. Diese Auffassung stützt sich auf das Gebundensein der sog. Seelenkräfte an den Inhalt der Vorstellungen, um die es sich bei ihren Bekundungen handelt. Auch die Einbildungskraft teilt dieses Los. Das bestätigt die Erfahrung auf Schritt und Tritt, wenn sie die Stärke und die Schwäche jener in ihrer Abhängigkeit von dem Inhalte des Vorstellungslebens nachweist*) und ihre formalen Gradunterschiede bei den verschiedenen Individuen — da-

*) Je nach dem Inhalte der Vorstellungen, aus denen sich die Gebilde der Einbildungskraft zusammensetzen, spricht man von religiöser, historischer, geographischer, mathematischer, musikalischer u. dgl. m. Einbildungskraft, deren bei verschiedenen Individuen verschiedenartig und in einem und demselben Individuum keineswegs auf allen Gebieten in gleicher Stärke wirkende Tätigkeit, wenn man sie von ihrem Inhalte abhängig denkt, viel leichter begreiflich wird, als wenn man den Erklärungsgrund in verschiedener qualitativer Veranlagung sucht. Auch die andere Tatsache der Erfahrung, daſs es Menschen mit vielseitiger und solche mit nur einseitiger Einbildungskraft gibt, wird so leicht verständlich.

von wird später noch zu reden sein — auf ein sehr einfaches psychisches Geschehen zurückzuführen nötigt.

Der eben erwähnten Abhängigkeit der Einbildungskraft, deren völlige Ungebundenheit ihr charakteristisches Merkmal zu sein scheint, gesellt sich eine weitere Schranke. Selbst bei ihren freiesten Schöpfungen, die von der Wirklichkeit sich am weitesten entfernen, kann die Einbildungskraft neue Elemente nicht schaffen, sondern ist auf das Material beschränkt, das die Sinneswahrnehmung ihr zugeführt hat. Auch die lebhafteste Einbildungskraft vermag nicht eine einfache neue Vorstellung, eine vollständig neue Farbe, einen absolut neuen Ton, eine ganz neue Tast- oder Geschmacks- oder Geruchsempfindung hervorzubringen, sondern ist bei ihren Erzeugnissen auf die Elemente angewiesen, die der sinnlichen Wahrnehmung entstammen.*) Darin besteht ihre Verwandtschaft mit dem Gedächtnis. Das, wodurch sie sich von dem Gedächtnis unterscheidet, ist die Verbindung dieser Elemente. Das Gedächtnis ist die unveränderte, die Einbildungskraft die veränderte Reproduktion. Trotz dieser Verschiedenheit ist die Grenze zwischen beiden nur eine verfliefsende. Es gibt keine absolut unveränderte Reproduktion, da bei der Wiederkehr früherer Eindrücke zwar die Qualität ihrer Elemente, d. h. der Vorstellungen, nicht aber die Intensität und damit, soweit er von der Intensität bedingt ist, auch deren Ton derselbe bleibt. Ein heftiger körperlicher Schmerz, an den wir uns nur erinnern, ist zwar in seiner Qualität dem ursprünglichen gleich, nicht aber in seiner Stärke und in seiner Unannehmlichkeit. Auch die treusten Erinnerungsbilder, die ein Mehrfaches umschliefsen, decken sich nicht vollständig mit den ursprünglichen Eindrücken, sondern zeigen kleine Veränderungen durch Abblassen des Bildes oder durch kleine Verschiebungen seiner Teile, durch Auslassung alter oder Hinzufügung neuer Stücke. In solcher Veränderung hat die Gedächtnistätigkeit bekanntlich sehr verschiedene Grade. Trotzdem reden wir von Gedächtnis, solange in der Hauptsache das alte Gebilde zurückkehrt und ebendeshalb das Gepräge des Alten trägt. Überwiegt das Neue, wird durch die Verbindung oder die Trennung alter Elemente von dem reproduzierten Anschauungsmaterial wesentlich Abweichendes geschaffen, werden die Vorstellungen aus ihren historischen oder empirischen Verhältnissen herausgerissen und anderweitig zusammengefügt, und ist darum dem so Entstandenen das Gepräge des Neuen aufgedrückt, dann schreiben wir das der Einbildungskraft zu, die in solchem Tun ihre Freiheit bekundet. Das der Einbildungskraft Charakteristische ist also die Fähigkeit, die Vorstellungskomplexe anders, als sie ursprünglich gegeben waren, zu gestalten. Aus der unerschöpflichen Fülle der durch die sinnliche Wahrnehmung gegegebenen Vorstellungsverbindungen, die die Seele in ihre Elemente, die Empfindungen, auflöst, vermag diese eine unerschöpfliche Fülle neuer Gebilde zu schaffen. Dabei ist es namentlich die Menge der freisteigenden Vorstellungen, deren Verschmelzung untereinander den eigentlichen Herd der Einbildungen bildet. Je weniger jene dabei von bereits gefestigten Vorstellungsverbindungen beeinflufst werden, um so mehr sind sie in der Lage, bei ihren neuen Verbindungen dem Zuge ihrer Qualität zu folgen. Daraus erklärt es sich auch, warum jene Vorstellungskreise namentlich das Gebiet der Einbildung sind, die von den herrschenden Vorstellungskreisen der Gegenwart und des alltäglichen Lebens am weitesten entfernt sind.

3. Verschiedene Arten der Betätigung der Einbildungskraft. Die Veränderung, die die Einbildungskraft mit dem Seeleninhalt vornimmt, kann eine dreifache sein. Die Einbildungskraft kann abstrahierend, determinierend und kombinierend wirken.

Ihre abstrahierende Wirkung besteht darin, dafs sie an alten Vorstellungsgebilden einzelne Züge, aus den Vorstellungsreihen einzelne Glieder ausscheidet, dafs sie jene aus ihrer räumlichen Umgebung und ihrer zeitlichen Anordnung loslöst, dafs sie die Raumgröfse vermehrt oder vermindert, die Zeitdauer verlängert oder verkürzt, dafs sie Unvollkommenes wegläfst und dadurch

*) Soweit solche Elemente gar nicht vorhanden sind, versagt auch die Einbildungskraft vollständig ihren Dienst. Der Blindgeborene kann kein farbiges Gebilde, der Taubgeborene kein Tongebilde sich schaffen.

eine verklärende Wirkung ausübt, daſs sie zufälliges Beiwerk abtrennt und das Bedeutsame, Charakteristische heraushebt. Sie verkleinert die menschliche Gestalt und schafft Zwerge, sie vergröſsert sie und erzeugt dadurch das Geschlecht der Riesen, sie löst die Fesseln, die den Menschen an die Erde binden, beseitigt die Mängel, die den irdischen Dingen anhaften, verwischt an unseren Erinnerungen das Trübe, läſst durch die Beseitigung des Trennenden das Gemeinsame der Dinge hervortreten und schafft so die Gemeinbilder, die die Denkarbeit später zu Begriffen umbildet.

Die deteriminierende Einbildungskraft ergänzt die Lücken, schmückt die Vorstellungsreihen ans, fügt neue Züge hinzu, bereichert das Selbsterlebte,*) vervollständigt die Berichte anderer, läſst zwischen den Zeilen lesen, malt Orte, Personen, Handlungen, Zustände aus, die in der Beschreibung, Darstellung, Erzählung nur mit wenigen Worten skizziert sind, belebt Bilder durch Handlungen, die dem dargestellten Moment vorangegangen sind oder ihm nachfolgen, läſst die dargestellten Personen reden, verleiht fremden Gegenden die Züge der Heimat, verpflanzt, in Gedanken der praktischen Ausführung vorarbeitend, fremde Erzeugnisse der Natur und der Kunst auf heimischen Boden u. dergl. m.

Die abstrahierende und die determinierende Einbildungskraft können sich auch vereinigen, so daſs ihre Erzeugnisse aus alten Vorstellungsgebilden durch Weglassung alter und Hinzufügung neuer Merkmale entstehen. Man nennt die auf solche Weise schaffende Einbildungskraft die kombinierende oder, weil ihre Schöpfungen am meisten den Charakter des Neuen tragen, auch die produzierende. Die wirren Gebilde des Traumes, die Wunderwelt der Märchen, die Fabelwesen der Sage, die Göttergestalten des Heidentums, die symbolisierenden und allegorisierenden Figuren der Mythologie, Sphinxe und Centauren, Satyre und Faune, Engel und Teufel, Ahnungen und Hallucinationen sind dafür die bezeichnendsten Beispiele. Indem die kombinierende Einbildungskraft alles beseitigt, was die in Frage kommenden Objekte ihrer schöpferischen Kraft beeinträchtigen könnte, und alles hinzufügt, was ihnen förderlich ist, indem sie Unvollkommenes von ihnen hinwegdenkt und sie dafür mit Vollkommenheiten ausstattet, erzeugt sie die Ideale, mögen das Personen oder Taten oder Zustände sein. Die goldenen Zeiten der Vergangenheit, die lieblichen Erinnerungsbilder aus längst verflossener Jugendzeit, die rosige Gestalt, in der sich der Mensch gern die Zukunft malt, sind ihre Produkte. Dazu sind auch die Idealgestalten der Kunst zu rechnen. Je vollkommener diese werden sollen, um so mehr freilich muſs die bloſse Einbildungskraft zur Phantasie sich umgewandelt haben.

4. Einfluſs, den auf die Gebilde der Einbildungskraft die sich allmählich bildenden festen Vorstellungsmassen ausüben. Die Einbildungskraft ist die veränderte Reproduktion. Je beweglicher und flüssiger die Vorstellungen sind, je reger das Geistesleben ist, um so schneller und um so leichter vollzieht sich solche Veränderung. Daſs in der Jugend solche Beweglichkeit am gröſsten ist, daſs infolgedessen die Auflösung der Vorstellungsverbindungen und die veränderte Vereinigung ihrer Elemente hier am raschesten vor sich geht, daſs in dieser Lebensperiode die freisteigenden Vorstellungen die anderen überwiegen, was durch das Sprunghafte im kindlichen Denken, die raschen, unmotivierten Übergänge vom einen zum anderen bewiesen wird, erklärt es, warum in der Jugendzeit die Einbildungskraft am regsten ist, am lebhaftesten sich betätigt. Der in der Verschiedenheit des Naturells begründete groſse graduelle Unterschied der Menschen in solcher Regsamkeit des Geisteslebens macht die groſse Verschiedenheit dieses Prozesses gerade bei den Kindern begreiflich.*) Man hat sich die auf solche

*) Manche Menschen mit lebhafter Einbildungskraft pflegen ihren Berichten, namentlich über weiter Zurückliegendes, ohne daſs sie sich dessen bewuſst sind, und darum oft, besonders wenn sich das bei der Wiederholung denselben Zuhörern gegenüber steigert, mit so ganz unbeabsichtigter Komik, Vorgänge hinzuzufügen, die sie in Wirklichkeit gar nicht erlebt haben.

*) Der groſse Unterschied in der Tätigkeit der Einbildungskraft, die bei verschiedenen Menschen zwischen Armut und Reichtum eine sehr reiche Skala aufweist, ist mehr als in dem

ise aus der Beweglichkeit des Vor-
ungslebens notwendig hervorgehenden
ociationen der Vorstellungen, die sich
den durch die Sinneswahrnehmung
otenen festen Associationen sehr unter-
iden, ursprünglich als rein mechanisch
aufend zu denken. Das will sagen,
sie von einer bestimmten Absicht,
irgend einer Regel noch nicht be-
lufst sind. Wohl aber macht sich ein
erer Einflufs geltend. Derselbe geht
von den in der Erfahrung gegebenen
stellungsverbindungen, die im Vergleich
anderen bald eine gröfsere Stärke er-
en. Diese Vorstellungsverbindungen
immen nach Inhalt und Form die
en Gebilde. Es ist bekannt, welch
grofse Rolle im kindlichen Geistes-
n, soweit dies aus Einbildungsvor-
ungen sich zusammensetzt, besonders
kindlichen Spiele, dem die Tätigkeit
Einbildungskraft seinen Reiz und seinen
t verleiht, die Beschäftigung der Eltern,
vom kindlichen Interesse begleiteten
gkeiten der Erwachsenen spielen. In
Nachahmung derselben und auch in
z freier Weise bilden sich allmählich
isse Vorstellungsgruppen, in deren
wirkung auf die Gebilde der Einbil-
gskraft die eine Seite der Abhängigkeit
letzteren besteht, von der oben die
e war. In ihren freiesten Produkten
h nicht durch die Wirklichkeit beein-
t, sondern zu ihr vielfach in Wider-
ch tretend, fügt sich die Einbildungs-
t zuerst noch vielfach rein mechanisch
unbewufst, dann aber mehr und mehr,
dings in einem sehr langsam ver-
enden Prozesse, absichtlich und be-
st ihren Geboten, indem sie die Normen
ihre Schöpfungen ihr zu entnehmen
gewöhnt. Das heifst nichts anderes,
dafs der Einbildungskraft in ihren
ingen, in ihrer Überschwenglichkeit
durch den Verstand eine Schranke gesetzt
wird.

5. Umbildung der Einbildungskraft in die Phantasie. Arten der letzteren. Auch der Verstand ist keine unabhängig von dem Inhalte der Vorstellungen, die seiner Tätigkeit das Material liefern, wirkende Kraft, sondern nur eine besondere Art ihrer Verbindungen, und zwar die auf richtiger Auffassung der Dinge beruhende, auf vorangegangene Prüfung des Inhaltes und Erwägung der Gründe für solche Verbindungen sich stützende. Die mit der Wirklichkeit übereinstimmenden Beziehungen, die zwischen den Gegenständen der Erfahrung stattfinden, herauszufinden, ist seine Aufgabe. In langer Geistesarbeit sind von der fortschreitenden Kultur ganze Systeme solcher Beziehungen aufgestellt und in Wissenschaften und Lehren niedergelegt worden. Die Gesamtheit der formellen Gesetze für ihren Aufbau ist die Logik, mit deren Hilfe der Verstand den Erfahrungsstoff durchdringt. Dabei ist nicht unerläfsliche Bedingung, dafs bei dieser Arbeit die logischen Gesetze uns stets klar bewufst sind. Statt solchen Bewufstseins leitet den Menschen oft nur das, was man den gesunden Menschenverstand nennt, der allerdings auch nicht nur eine gewisse natürliche Begabung, sondern auch eine längere Übung in solcher Tätigkeit zur Voraussetzung hat und seine Abhängigkeit vom Inhalte des in Frage kommenden Gedankenkreises in der graduellen Verschiedenheit beweist, mit der er sich je nach diesem Inhalte kundgibt. In dem Grade, in dem das verständige, logische Denken mit der Tätigkeit der Einbildungskraft sich verbindet, wandelt sich diese in die Phantasie um. Man kann daher die letztere die durch den Verstand beeinflufste, nach den Gesetzen der Logik geregelte Einbildungskraft nennen.

Neben dem verständigen Denken, das die Einbildungskraft zur Phantasie erhebt, sind noch andere Einflüsse wirksam, die den Schöpfungen der ersteren wie denen der zweiten ein besonderes Kolorit verleihen. Das sind Gefühlsstimmungen,*) Begehrungen,

ngeren oder gröfseren Vorrat an An-
uungsmaterial, aus dem jene ihre Gebilde
aut, in dem sehr verschiedenen Grade der
borenen geistigen Regsamkeit begründet.
etztere grofs, dann schafft sie auch aus
ngem Vorrat reichere Gebilde, als das eine
nge Regsamkeit aus reichem Vorrat ver-
. Auch hier bekundet sich also das Gesetz
geistigen Lebens, nach dem sein Reichtum
iger auf der Menge des Stoffes beruht als
uf, was die Seele aus ihm zu schaffen vermag.

*) Es ist bekannt, welch fördernden Einflufs z. B. die Musik auf die Phantasietätigkeit aus-

Neigungen bis hinauf zu dem klare Ziele verfolgenden Willen. Diese weitere Abhängigkeit kann den nicht Wunder nehmen, dem für das Verständnis der Einheitlichkeit des Geisteslebens die alte Vermögenstheorie nicht mehr den Blick trübt. Derartige Einflüsse immer im einzelnen nachzuweisen, ist freilich nicht leicht, zumal da auch hier das Gebiet unbewufsten Geschehens recht grofs ist.

Auch die höhere Form der Einbildungskraft, die Phantasie, ist abstrahierend oder determinierend oder kombinierend tätig, aber ihre Gebilde unterscheiden sich von denen der niederen Form durch ihre gröfsere Regelmäfsigkeit und ihre gröfsere Übereinstimmung mit der Wirklichkeit. Das gibt den Schöpfungen der Phantasie einen grofsen Vorzug vor denen, die nur der regel- und mafslos waltenden Einbildungskraft ihr Dasein verdanken und deshalb nicht nur mit den gegebenen Dingen, sondern auch mit den Gesetzen der Schönheit so oft im grellen Widerspruch stehen.*)

6. Die Bedeutung der Phantasie für Denken, Fühlen und Wollen. Verschiedene Gebiete für ihre Tätigkeit. Beweist schon der Dienst, den somit der Verstand der Einbildungskraft leistet, indem er sie durch sein Mitwirken zur Phantasie erhebt, die Grundlosigkeit der vielbehaupteten Feindschaft zwischen beiden, so wird die Unhaltbarkeit einer solchen Behauptung noch mehr erwiesen durch den Gegendienst, den die Phantasie dem Verstande leistet. Wir nannten den Verstand diejenige Verbindung von Vorstellungen, die mit der Wirklichkeit übereinstimmt. Die meisten von der Erfahrung gegebenen Vorstellungskomplexe, alle nicht ganz einfachen Dinge, Vorgänge, Zustände, sind mit mannigfachen rein zufälligen, nur einen subjektiven Charakter tragenden Merkmalen behaftet, die die Einsicht in den sachlichen Zusammenhang, in die objektiv gegebenen Beziehungen der einzelnen Glieder verhüllen, oder dieser Zusammenhang selbst, die objektiven Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen sind nicht ohne weiteres durchsichtig und erkennbar. Sollen diese Beziehungen und jener Zusammenhang erkannt werden, so müssen die zunächst mechanisch entstandenen Vorstellungsverbindungen aufgelöst, das Zufällige davon ausgeschieden und, indem das durch die Erfahrung Gegebene im Auge behalten wird, mit Rücksicht darauf wieder verbunden werden, bis an die Stelle der ursprünglich mechanischen Verbindung eine innere, logische, d. h. in ihren Gründen erkannte, tritt. Die Unkundige schreibt diese Operation dem Verstande zu. In Wahrheit ist das, weil diesem Vorgange nichts anderes als mannigfach veränderte Reproduktion zu Grunde liegt, die Sache der vom Verstande beeinflufsten Einbildungskraft, der Phantasie. Sie ist darum von Goethe mit Recht eine »gute Vorschule des Denkens« genannt worden, das den von der Phantasie begonnenen Prozefs nur zu beenden hat, indem es den logischen Zusammenhang der Dinge feststellt. Wer diesen Prozefs an sich selbst beobachtet, wird darauf leicht die Probe machen können. Eine derartige Beobachtung läfst zugleich erkennen, dafs, wie zwischen Gedächtnis und Einbildungskraft eine scharfe Grenze nicht zu ziehen ist, eine solche auch zwischen der Tätigkeit der Phantasie und der des Verstandes, dem Denken, nicht existiert, dafs vielmehr die eine in die andere fast unmerklich übergeht. Welche grofse Rolle die Phantasietätigkeit beim Denken spielt, darauf weist ferner auch die Tatsache hin, dafs die grofse Mehrzahl der Denkprodukte mit Einbildungsvorstellungen, d. h. mit solchen, die der Wirklichkeit nicht entsprechen, behaftet bleibt. Aber auch die von blofsen Einbildungen völlig befreiten Denkprodukte, in denen an die Stelle der blofsen Möglichkeiten die in ihren Gründen

übt. Dieser Einflufs erklärt sich aus der anregenden Wirkung gerade dieser Kunst auf die Stimmung. Wehmütige Musik verleiht den Phantasiegebilden, die sie hervorruft, kein heiteres, stürmische kein elegisches Kolorit. Ebenso bekannt und zum Teil wenigstens aus ihrem Einflufs auf die Stimmung erklärlich sind die die Phantasietätigkeit anregenden Wirkungen der Morgen- und Abenddämmerung und der Einsamkeit.

*) Nicht alle Lehrbücher der Psychologie unterscheiden zwischen Einbildungskraft und Phantasie, wie das hier geschehen ist. Viele benutzen beide Worte in ganz gleicher Bedeutung. Indessen schon die grofse Verschiedenheit der Produkte dieser Geistestätigkeit, eine Verschiedenheit, die in der Hauptsache darauf zurückzuführen ist, ob jene in völliger Ungebundenheit und Willkür waltet oder durch verständige Überlegung beeinflufst wird, spricht für eine solche Trennung.

kannte Wirklichkeit getreten ist, wären
icht zu stande gekommen, wenn die
liche Phantasie die mannigfachen
:hkeiten nicht vorher durchlaufen
Dem Verstand bleibt nur übrig, an
telle der letzteren die Wirklichkeit
zu lassen und diese zu begründen.
Phantasie ist darum gar kein Denken
:h, da diese erst die Vorstellungen
lich und flüssig und dadurch für
rstandesmäſsige Verbindung geeignet

ie dem Denken, so leistet auch dem
ı und dem Wollen die Phantasie
ge Dienste. Nicht nur die Eindrücke,
as Erfahrene und Erlebte auf uns
, indem es das gesamte Vorstellen
t oder hemmt oder auf bestimmte
llungsgruppen fördernd oder hemmend
kt, erzeugen, je nachdem, formale
qualitative Lust- oder Unlustgefühle;
ıloſs eingebildete Zustände und Hand-
ı können die Quelle für beide Arten
:fühle werden und sind das oft genug.
n Erinnerungen schwelgt, pflegt sich
Iilfe der Phantasie die vergangenen
in freundlicherem Lichte zurückzu-
als das in der Tat war. Die Zu-
der goldenen Zeitalter, von denen
lenschen so viel träumen, sind nur
fungen ihrer das Unvollkommene
ierenden Phantasie. Und wie gern
sich der Mensch, dem glückliche
ung das Herz füllt, die Zukunft in
nden Farben aus oder versetzt sich
t in glückliche Lebenslagen, oft nur,
ı solchen Luftschlössern, die die ge-
ge Phantasie erbaut, sich zu erfreuen.
ıft gibt dann wieder banger Mut An-
trübe Bilder der Zukunft sich zu
en oder auch die gegenwärtige üble
viel düsterer sich vorzustellen und so
lbstquälerisches Sinnen sich zu ver-
ı, so daſs auch hier das Gesetz der
selwirkung sich offenbart, indem nicht
die Phantasie Gefühle hervorruft,
rn auch das Gefühl anregend oder
drückend auf die Phantasietätigkeit
ċwirkt.

: es nicht oft nur die Phantasie, die
Vert der Dinge bestimmt und dadurch
:m Begehren und Wollen die Richtung
Aber nicht bloſs Ziele steckt sie
menschlichen Streben, sondern auch
neue Wege sucht sie auf, die zu jenen führen, wenn sie die Möglichkeiten sich ausdenkt, mit denen zu rechnen ist, und wandelt somit das bloſse Streben in das den Erfolg sicher erwartende Wollen. Von ihr hängt zum guten Teil unser Gesundsein und Kranksein ab, die beide oft nur auf Einbildung beruhen, unser Glück und unser Unglück, die viel weniger durch äuſsere Dinge als durch den Zustand unseres Geisteslebens bedingt sind, die Hoffnung, die nicht zu Schanden werden läſst, wie die Furcht, die vor eingebildeten Gefahren oft gröſser ist als vor wirklichen.

Weil so die Phantasie einen mächtigen Einfluſs ausübt auf das gesamte Geistesleben, hat man sie mit Recht die »Lunge der Seele« genannt, und wir müssen Hippel zustimmen, wenn er sagt: »Seelenhektisch ist jeder, dessen Einbildungskraft auf schwachen Füſsen steht.« Hängt doch von der Beschaffenheit dieser Kraft vor allem Kraft und Gesundheit des geistigen Lebens wie deren Gegenteil ab.

Wer nicht auf dem Wege der wissenschaftlichen Überlegung, sondern auf dem der äuſseren Erfahrung das Walten der Phantasie zu verstehen sucht und zu dem Zwecke die verschiedenen menschlichen Tätigkeitskreise ins Auge faſst, dem wird mit Recht das Gebiet der Kunstschöpfung als das vornehmste erscheinen. Sie ist das auch nach den zwei Seiten hin, die künstlerisches Schaffen kennzeichnet, und in deren Zusammenwirken dieses besteht. Die eine ist die Erzeugung und Ausgestaltung der Idee, die andere die Einkleidung derselben in eine schöne Form. Daſs die Künste und namentlich die höchste unter ihnen, die Poesie, in den Zeiten darniederlagen, in denen die Menschen arm an Phantasie waren und deshalb schon deren Bedeutung für das künstlerische Schaffen nicht erkannten, das kann auch den Laien in diesen Dingen ein unumstöſslicher Erfahrungsbeweis für die obige Behauptung sein. Auch der in psychologische Dinge nicht Eingeweihte wird es darum begreiflich finden, wenn unser gröſster Dichter in seinem Gedicht »Meine Göttin« sagt:

> Welcher Unsterblichen
> Soll der höchste Preis sein?
> Mit niemand streit ich;
> Aber ich geb ihn

Der ewig beweglichen,
Immer neuen,
Seltsamen Tochter Jovis,
Seinem Schofskinde,
Der Phantasie;

wenn er, nachdem er ihr Walten in der heiteren und in der ernsten Dichtung geschildert hat, uns auffordert, Gott zu preisen,

Der solch eine schöne,
Unverwelkliche Gattin
Dem sterblichen Menschen
Gesellen möge,

und wenn er davor warnt,

Dafs die alte
Schwiegermutter Weisheit
Das zarte Seelchen
Ja nicht beleidige.

Weniger wird man, nur auf die äufsere Erfahrung gestützt, geneigt sein, dem Worte Herbarts zuzustimmen: »Zum Selbstdenken in der Wissenschaft gehört ebensoviel Phantasie als zu poetischen Schöpfungen; und es ist sehr zweifelhaft, ob Newton oder Shakespeare mehr Phantasie besessen haben.« Wenn Herbart dem grofsen Dichter den grofsen Astronomen gegenüberstellt, so ist das für den Dienst, den die Phantasie dem wissenschaftlichen Denken leistet, ein besonders glücklich gewähltes Beispiel. Die sorgfältigsten Beobachtungen, die sichersten Berechnungen des Beobachters hätten die grofsen Gesetze, nach denen die Wirkung der Gestirne aufeinander erfolgt, nicht finden lassen, wenn Newton nicht die glückliche Kombinationsgabe, das Hauptmerkmal eines grofsen Geistes, besessen hätte. Was ist aber diese Gabe anderes als die höchste Äufserung einer von scharfem Verstande geleiteten, besonders regen Phantasie? Was von der Astronomie gilt, das gilt in gleichem Mafse von jeder anderen Wissenschaft. Nur durch die scharfsinnige Auffassung der Beziehungen zwischen den durch die Erfahrung gegebenen Dingen oder zwischen den einzelnen Teilen derselben, durch geistvolle Kombinationen ihrer Merkmale, zu welcher Tätigkeit erst eine rege Phantasie das verständige Denken befähigt, ist es möglich, das Allgemeine aus dem Einzelnen herauszuarbeiten und das Abstrakte wieder am Konkreten zu verwerten. Und nicht blofs das. Wie oft kann die Wissenschaft erst zu Resultaten kommen, wenn sie das von der Erfahrung ihr Überlieferte ergänzt und die Lücken ausfüllt, die es bietet, eine Arbeit, die lediglich Sache der Phantasie ist.*) Je weiter und umsichtiger diese ihre Tätigkeit ausübt, um so wertvoller ist ihr Beitrag, den sie dem wissenschaftlichen Denken liefert. Wer den leichten Versuch macht, die Wahrheit dieser allgemeinen Behauptung an einem speziellen Gebiete wissenschaftlichen Forschens zu prüfen, wird sich von ihrer Berechtigung unschwer überzeugen können.

Selbst bei viel einfacheren psychischen Vorgängen ist der menschliche Geist auf die Mitwirkung der Phantasie angewiesen. Nur wenn den gehörten oder gelesenen Worten, diesen konventionellen Zeichen für Dinge und Vorgänge und Zustände, welche Zeichen meist erst der Phantasie ihre Entstehung verdanken, diese entgegenkommt und zu den Zeichen aus dem Vorrate von Vorstellungen die dazu notwendige Ergänzung hinzufügt, werden jene Zeichen richtig »aufgefafst« und bleiben nicht etwas nur »auswendig« Gelerntes.

Hängt somit das Verständnis und damit auch die Wirkung des Gehörten und Gelesenen auf das Gemüt zum guten Teile von der Phantasietätigkeit des Hörers und Lesers ab, so besteht andernteils die Kunst des Redenden und Schreibenden in der rechten Beschäftigung der Phantasie jener, die freilich je nach ihrem Bildungsgrad und der Beschaffenheit ihrer Gedankenkreise in dieser Beziehung recht verschiedene Ansprüche machen. Wird der die fremden Worte begleitenden Phantasie zuviel oder zu wenig zugemutet, dann erlahmt bald das Interesse. Zu wenig geschieht das bei allzubreiter Schilderung, die alles und jedes sagt, so dafs dem Aufnehmenden dabei gar nichts selbst zu tun übrig bleibt. Zuviel aber, wenn es der Darstellung allzusehr an konkreten Zügen fehlt, die sich auszumalen und so selbsttätig anschaulich zu machen, der Phantasie somit kein Anlafs gegeben wird. Macht das begreiflich, worin Langeweile und Kurzweile objektiv begründet sind, so sind doch auch wieder diese bei-

*) Nur mit Hilfe seiner lebhaften Phantasie konnte Cuvier aus einem Knochen die ganze Gestalt eines Tieres konstruieren.

den, vom subjektiven Standpunkte aus betrachtet, abhängig von der Geistesbeschaffenheit der Menschen. Phantasiearme Menschen sind der Gefahr der Langenweile viel mehr ausgesetzt als phantasiereiche. Armut an Phantasie bekunden alle, die zu ihrer Unterhaltung der äufseren Anregung durch sogenannte Vergnügungen bedürfen. Wer in sich eine reiche bunte Welt hervorzuzaubern vermag, dem fällt es nicht schwer, auf solche äufseren Reize zu verzichten und doch vor Langerweile bewahrt zu bleiben. Dafs auch hierbei Lebenslage und Gewöhnung sehr mitsprechen, braucht kaum besonders hervorgehoben zu werden. Wenn wir es trotzdem erwähnen, so geschieht das schon deshalb, um dem Verdachte zu begegnen, wir wollten den Reichtum und die Mannigfaltigkeit des geistigen Lebens nur auf eine Ursache zurückführen.

Auch dem praktischen Leben erweist sich die Phantasie, so wenig das auch auf den ersten Blick bei dem nüchternen Charakter, den dieses meist hat, der Fall zu sein scheint, als unentbehrliche Genossin. Indem sie unseren geistigen Horizont über die durch Anschauung und Erfahrung gezogenen Grenzen des Wirklichen hinaus in das weite Gebiet des Möglichen, Wahrscheinlichen, zu Erwartenden erweitert, schafft sie vielfach erst für menschliches Tun den Boden. Sie hilft dem Erzieher in die Herzen seiner Zöglinge schauen, dem Seelsorger die Sinnesweise seiner Pfleglinge erkennen, dem Strafrichter die Gedanken der Angeklagten verstehen und aus den gegebenen Indicien den Tatbestand feststellen, dem Azt die Krankheitssymptome zur Diagnose verwerten, dem Heerführer seine taktischen Pläne entwerfen, dem Staatsmann die Wirkung seiner Mafsregeln vorausberechnen. Und welche Rolle spielt sie im geschäftlichen Leben, wenn es gilt, Neues zu erfinden, Pläne zu machen, die Wahrscheinlichkeit des Erfolges zu taxieren! Was ist es denn, was uns an den praktischen Menschen, den anstelligen Köpfen, den findigen Naturen so sehr imponiert? Der Volksmund nennt es Verstand, in Wirklichkeit aber ist es zum guten Teile rasche und sichere Phantasietätigkeit. Das rasche Treffen des Richtigen in allen diesen Fällen beruht auf Reproduktion, und zwar nicht nur der unveränderten, sondern mehr noch der veränderten.

Wenn im vorstehenden die Lichtseiten der Einbildungskraft, die namentlich dann von besonderem Werte sind, wenn diese zur Phantasie verklärt ist, geschildert und nachzuweisen versucht worden ist, welch regen Anteil an einem regen und gesunden Geistesleben die Phantasie hat, so ist doch auch angedeutet worden, dafs sie der geistigen Gesundheit Schaden bringen kann. Nicht nur die höchsten Ideen, für die das Menschenherz sich erwärmt, sondern auch die Gebilde von Wahn und Aberglauben sind ihre Produkte. Darum nennt Feuchtersleben in seiner Schrift »Zur Diätetik der Seele« sie mit Recht »ein sanftes, vestalisches Feuer, welches, wenn es jungfräulich gehütet wird, leuchtet und belebt, wenn man es aber entfesselt, verzehrend um sich greift«. Dieses sanfte, vestalische Feuer in der wichtigsten Zeit der Geistesbildung, in der Jugendzeit, in der diese Seelenkraft nicht zum Schaden für die geistige Entwicklung am regsten ist, zu hüten und zu nähren, damit es selbst wieder das gesamte Geistesleben vermehre und erwärme, und die jugendliche Phantasie zu bewahren vor der Vergiftung durch häfsliche, niedrige und gemeine Dinge, ist deshalb eine hochwichtige Aufgabe für Unterricht und Erziehung. Die Einsicht in das Wesen der Phantasie zeigt die Wege, auf denen das eine und das andere erreicht werden kann.

Literatur: Joh. Friedr. Herbart, Lehrbuch zur Psychologie, herausgeg. von Hartenstein; § 92 (in Karl Kehrbachs Ausgabe von Herberts Werken: Bd. IV S. 332 ff.). — W. Volkmann Ritter von Volkmar, Lehrbuch der Psychologie. Bd. I, § 84. — M. A. Drbal, Empirische Psychologie §§ 72 und 73. — G. A. Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. §§ 39, 40 und 55. — F. M. Wendt, Psychologische Methodik des Mädchenunterrichts. § 17. — Susanna Rubinstein, Psychologisch-ästhetische Essays. 1. Reihe, S. 109 ff. — E. Ackermann, Pädagogische Fragen. 2. Reihe, S. 1 ff. — O. Flügel, Über die Phantasie. Ein Vortrag. — O. Foltz, Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. — E. Martig, Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. 6. Aufl., § 16. — E. Zeifsig, Die Raumphantasie im Geometrieunterrichte. — O. Ziemfsen, Die Phantasie usw. Gotha 1906.

Eisenach. E. Ackermann.

Phantasie, abnorme

1. Abgrenzung gegen die normale Phantasie. 2. Bedeutung für die Erkennung psychischer Krankheiten. 3. Aphantasie.

1. Abgrenzung gegen die normale Phantasietätigkeit. Die Phantasietätigkeit, d. h. die Bildung zusammengesetzter konkreter Vorstellungen, für welche entsprechende Grundempfindungen niemals vorausgegangen sind, und Association konkreter Vorstellungen zu Reihen, welche in dieser Folge niemals vorher aufgetreten sind, schwankt auch bei völlig gesunden, erblich nicht belasteten Kindern innerhalb weiter Grenzen. Bald ist sie sehr erheblich, bald sehr gering. Niemals wird sie bei dem normalen Kind ganz vermifst. Bei dem einen Kind äufsert sie sich vorzugsweise auf dem Gebiet der Gesichtsvorstellungen (optischer Typus der Persönlichkeit, Charcot), bei dem anderen vorzugsweise auf dem Gebiet der Gehörsvorstellungen usw. Als abnorm ist die Phantasietätigkeit eines Kindes dann zu betrachten, wenn sie 1. so intensiv ist, dafs das normale Interesse an den tatsächlichen Empfindungen wesentlich verkürzt wird oder wenn sie 2. so intensiv ist, dafs die Urteile und Handlungen des Kindes von diesen Phantasievorstellungen dauernd beeinflufst werden oder wenn sie 3. bestimmte Inhalte (Verfolgungen, hohe Abstammung) einseitig stets bevorzugt.

Die Richtigkeit dieser Unterscheidung lehrt die einfachste Beobachtung. Das gesunde Kind spielt und läfst im Spiel seiner Phantasie oft den ungebundensten Lauf. Hat das Spiel aufgehört, so erinnert es sich wohl seiner Phantasien noch mit Vergnügen, aber geniefst jetzt auch die tatsächlichen Empfindungen, den Spaziergang, sein Butterbrot usw. Es fällt ihm nicht ein, weil es vorher im Spiel Räuberhauptmann war, nun im Ernst im Sinn eines Räuberhauptmanns zu denken und zu handeln. Endlich wechseln auch die Phantasien. Es mag eine Vorliebe für dieses oder jenes Spiel, für diese oder jene Phantasierolle haben, aber innerhalb dieses Gebiets wechseln die Vorstellungen. Das Moment der Verfolgung und der hohen Abstammung spielt überhaupt nur relativ selten und nur vorübergehend gelegentlich eine Rolle in der normalen kindlichen Phantasie. Das Kind, dessen Phantasie krankhaft entwickelt ist, verliert das Interesse an den Empfindungen des wirklichen Lebens. Nicht nur die Arbeit, sondern auch alles, was sonst Kindern Freude macht, wird ihm gleichgültig. Seine Phantasievorstellungen konzentrieren sich mit auffälliger Monotonie auf einige wenige Vorstellungskombinationen, in welchem der Keim künftiger Verfolgungs- und Gröfsenideen bereits schlummert. Endlich durchwuchern Phantasievorstellungen auch aufserhalb des Spiels das Denken und Handeln des Kindes. Die Formel des Spiels: »wir tun als ob« trifft hier nicht zu. Das Unwirklichkeitsbewufstsein geht dem gesunden Kind im lebhaften Spiel wohl auch verloren, wird aber durch jede Unterbrechung sofort geweckt. Bei dem abnormen Kind ist es auch aufserhalb des Spiels mehr oder weniger geschädigt.

2. Bedeutung und Behandlung. Selbstverständlich verfallen nicht alle Kinder, welche eins der Merkmale der abnormen Phantasie im Sinn der soeben gegebenen Definition zeigen, später der Geistesstörung. Ihre Zahl ist allerdings relativ grofs, mit Vorliebe rekrutieren sich bestimmte Geistesstörungen und zwar namentlich die Paranoia (s. d.) und das hysterische Irresein aus der Zahl solcher Kinder mit abnormer Phantasie, aber ein grofser Teil bleibt auch gesund. Die normalen Empfindungen korrigieren schliefslich die abnorme Phantasietätigkeit. Es handelt sich also um Kinder, die nicht unbedingt der Geistesstörung verfallen, sondern nur gefährdet sind. Die Verhütung dieser Gefahr fällt fast ausschliefslich dem Lehrer und Erzieher zu. Die hier in Betracht kommenden Mafsregeln sind im Artikel Paranoia (unter 6) ausführlich angegeben.

3. Aphantasie. Als Aphantasie bezeichnet man die krankhafte Beschränkung der Phantasietätigkeit. Sie kommt im Kindesalter fast nur bei dem angeborenen Schwachsinn vor. Siehe unter Schwachsinn.

Literatur: Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 7. Aufl. Jena 1906. S. 187 ff. — Ders., Psychiatrie. 2. Aufl. Leipzig 1902. S. 121 ff.

Berlin. Th. Ziehen.

Phantasielos

s. Phantasie

Philosophische Propädeutik

1. Vergangenheit. 2. Zukunft. 3. Inhalt und Form des philosophischen Unterrichts.

1. Vergangenheit. Im Altertum bedeutete Philosophie den Inbegriff aller eigentlich wissenschaftlichen oder theoretischen Erkenntnis, im Gegensatz zu zufälliger empirischer Kunde und zu praktisch-technischen Kenntnissen. So hat der griechische Geist sie ursprünglich hervorgebracht, so hat noch Aristoteles alle Wissenschaften als Teile der Philosophie dargestellt. Daher war die Philosophie bei den Griechen und Römern die Substanz alles eigentlich theoretischen Unterrichts; in den Philosophenschulen hatte er seinen Ort.

Im Mittelalter, in dem die Wurzel auch unseres gegenwärtigen Studienwesens liegen, gewann der wissenschaftliche Unterricht seit dem 12. Jahrhundert folgende Gestalt. In drei Kursen folgen aufeinander der sprachliche, der philosophische, der fachwissenschaftliche Unterricht. Jener hat seinen Ort in den kirchlichen und städtischen Lateinschulen; ihm folgt auf der Universität der philosophische oder der allgemeinwissenschaftliche Unterricht der facultas artium, die seit dem 16. Jahrhundert die philosophische genannt wird; den Abschluſs macht das fachwissenschaftliche Studium in einer der drei sog. »oberen« Fakultäten. Der mittelalterliche Scholar bringt von der niederen Schule die Kenntnis der gelehrten Sprache mit, so soll es wenigstens sein; auf der Universität studiert er dann die Wissenschaften (artes), zuerst die allgemeinen oder philosophischen, sodann, wenn er weiter gehen will und kann, die Fachwissenschaften, Theologie, Recht, oder Medizin. Der philosophische Unterricht ist das Mittelstück des Kursus; er bildet zugleich den Hauptbestand der mittelalterlichen Universitäten: der facultas artium gehört die groſse Mehrzahl der Studierenden an; die Zahl derer, die den fachwissenschaftlichen Kursus in den oberen Fakultäten vollenden, ist gering. Die Substanz des Unterrichts in der artistischen Fakultät ist die Aristotelische Philosophie; in den Vorlesungen werden die Schriften des Aristoteles in lateinischer Übersetzung als Textbücher vorgelegt und erklärt; in Disputationen wird ihr Inhalt eingeprägt, in Prüfungen abgefragt. In der ersten Hälfte des Kursus, die zur Prüfung für den ersten akademischen Grad (baccalarius) führt, werden hauptsächlich die logischen und physischen Schriften behandelt; in der zweiten, die mit dem Magisterium abschlieſst, kommen dazu die metaphysischen und ethischen Schriften, nebst der Mathematik und Kosmologie. Man sieht, die mittelalterlichen Universitäten sind in der Hauptsache ebenso wie die Hochschulen des Altertums Philosophenschulen, nur daſs hier das eine System die Alleinherrschaft hat, und daſs die Philosophie unter der Botmäſsigkeit der kirchlichen Lehrautorität steht: Zusammenstimmung mit dem Dogma ist Grundgesetz alles Unterrichts.

Im 16. Jahrhundert treten, unter dem Einfluſs des Humanismus und der Reformation, folgende Veränderungen ein. Auf der einen Seite wird der Schulkursus ausgedehnter, besonders in den neuerrichteten Landesschulen der protestantischen Territorien, und ebenso in den Jesuitenkollegien der katholischen Gebiete; der herkömmliche Lateinunterricht wird hier zum Unterricht in den klassischen Sprachen und Literaturen erweitert; und zugleich wird allmählich ein vorbereitender Unterricht in der Philosophie und den Wissenschaften angegliedert; die Elemente der Dialektik, Mathematik, Kosmologie und Physik werden in den Unterricht der Oberstufe aufgenommen. Auf der andern Seite ergänzt die philosophische Fakultät den philosophischen Unterricht, der, nach kurzer Unterbrechung, im ganzen auf der alten Grundlage der aristotelischen Philosophie durch Melanchthon wieder hergestellt wurde, durch einen humanistisch-philologischen Kursus: die klassischen Autoren, die römischen und in bescheidenem Umfang auch die griechischen Dichter, Redner, Historiker werden gelesen, erklärt und imitiert. Die Imitation ist das Ziel des Unterrichts schon von der Schule ab; in der neulateinischen Literatur hat sie ihren Niederschlag hinterlassen.

Dieser Doppelkursus, der humanistische Imitationsunterricht in den Sprachen und der philosophische Unterricht in den Wissen-

schaften, blieb bis ins 18. Jahrhundert hinein das geltende Schema des allgemeinwissenschaftlichen Gelehrtenunterrichts auf der Schule und Universität. Doch fanden allmählich zwei Umbildungen statt: erstens, der philosophisch-wissenschaftliche Unterricht gewann auf Kosten des sprachlich-philologischen, zuerst auf den Universitäten, dann auch auch auf den Schulen, mehr und mehr an Boden; zweitens, die Vollendung eines fachwissenschaftlichen Kursus in einer der oberen Fakultäten wurde mehr und mehr zur Regel; und zugleich wurde es üblich, auf der Universität neben dem philosophischen auch gleich den fachwissenschaftlichen Kursus zu beginnen. Im 18. Jahrhundert lag demnach die Sache so, dafs der angehende Student, der in der Regel auch schon einige Anfänge wissenschaftlicher Kenntnisse von der Schule mitbrachte, auf der Universität nebeneinander philosophische, mathematisch-naturwissenschaftliche und philologisch-historische Studien im Interesse seiner allgemeinen Bildung, und zugleich theologische, juristische, medizinische Studien für die Ausbildung in seinem künftigen Beruf trieb. Für die allgemeinen Studien waren die in zahlreichen Auflagen erschienenen Initia doctrinae solidioris von J. A. Ernesti ein auf Schulen und Universitäten viel gebrauchtes Hilfsbuch; sie behandeln Mathematik, Metaphysik (mit Psychologie, Ontologie und natürlicher Theologie), Logik, Ethik und Naturrecht, Politik, Physik und Rhetorik.

Im 19. Jahrhundert hat diese Entwicklung zu folgendem Ende geführt: die allgemeinwissenschaftliche Vorbildung ist im wesentlichen von der philosophischen Fakultät auf das an die Stelle der alten Lateinschule getretene moderne Gymnasium übergegangen, so dafs der Student auf der Universität jetzt regelmäfsig gleich an sein Fachstudium geht. Dabei ist es aber geschehen, dafs die Philosophie im engeren Sinne aus dem gelehrten Vorbildungskursus so gut wie vollständig ausgefallen ist; sie ist nicht mit auf das Gymnasium übergegangen, sie wird aber von der grofsen Mehrzahl, im besondern den Juristen und Medizinern, auch auf der Universität nicht getrieben. Der Gymnasialkursus ist unter dem Einflufs der staatlichen Schulordnungen und dem Drucke der Abiturientenprüfung so erweitert und ausgedehnt worden, dafs er im Durchschnitt jetzt erst mit dem 20. Lebensjahr vollendet wird; er umfafst einen allgemein-wissenschaftlichen Vorbereitungskursus in allen Fächern, in alten und neuen Sprachen und Literaturen, in Mathematik und Naturwissenschaften, in Geschichte und Theologie, nur nicht in Philosophie. Der Abiturient kommt auf die Universität mit der Meinung, in der Reifeprüfung die Vollendung der allgemeinen Bildung nachgewiesen zu haben, er wendet sich in der Regel gleich zum Fachstudium, Anatomie, Institutionen, höchstens dafs er hin und wieder noch eine philosophische oder historische Vorlesung hört. So ist es geschehen, dafs der alte philosophische Unterricht, bis auf die Physik, ausgeschieden ist. Logik und Psychologie, Metaphysik und Ethik kommt jetzt in dem Studienkursus eines sehr grofsen Teiles unserer Studierenden überhaupt nicht mehr vor.

Eine Reihe von Ursachen haben zu dieser Ausscheidung der Philosophie zusammengewirkt. Wir haben im 19. Jahrhundert keine Schulphilosophie mehr, wie sie das 16. und 17. Jahrhundert an der aristotelischen, das 18. an der wolffischen Philosophie besafs. Seit der grofsen Kantischen Revolution gibt es kein allgemein anerkanntes Schulsystem. Damit hat die Philosophie die schulmäfsige Lehr- und Lernbarkeit verloren. Die Hegelsche Philosophie ging zwar darauf aus, sie erreichte auch in Preufsen einigermafsen wieder die Stellung einer anerkannten Schulphilosophie. Aber seit den 30er Jahren erfolgte der grofse Abfall und mit ihm zugleich die Abwendung des öffentlichen Geistes von der Philosophie überhaupt, die Hinwendung zur Einzelforschung; um die Mitte des Jahrhunderts galt es in weiten Kreisen für ausgemacht: philologisch-historische Forschung und mathematisch-naturwissenschaftliche Untersuchung führen zu wirklicher Erkenntnis, Philosophie ist Geschwätz und Scheinwissen. Gleichzeitig hatte sich auf den Gymnasien der Neuhumanismus als Ersatz für die Philosophie angeboten und durchgesetzt; die antiken Sprachen und Literaturwerke, so fand man, bieten was die Schüler eigentlich allein brauchen können: Logik und Psychologie, Ethik und Politik in concreto; ein abstrakter

endienhafter Unterricht sei daneben
lüssig und an sich unfruchtbar. Und
der Abneigung der Philologen gegen
Philosophie vereinigte sich die der
logen; die im Zeitalter der Restauration
falls restaurierte Bekenntnisgläubigkeit
te in der Beschäftigung mit Wolff
Kant und Hegel nur eine Gefahr,
n Verderben der jugendlichen Seelen
1.

s ist erklärlich, daſs unter diesen
änden der philosophische Unterricht
nerte, bis er endlich ganz einging.
gebe aus der Geschichte der ,philo-
ischen Propädeutik', unter welchem
er im 19. Jahrhundert auf dem preuſsi-
1 Gymnasiallehrplan ein unsicheres Da-
hatte, ein paar Daten.

)as in dem zweiten Jahrzehnt neu
tituierte preuſsische Gymnasium hatte
einem ursprünglichen Lehrplan (Hum-
-Wolf-Süvern) überhaupt keine Stelle
Philosophie. Erst durch den Einfluſs
ls wurde durch Verfügung vom 26.
1825 ein propädeutischer Unterricht
er Philosophie den Gymnasien zwar
bestimmt zur Pflicht gemacht, aber
als eine im Grunde unerläſsliche
abe bezeichnet: durch einen elemen-
Unterricht in der Logik und Psycho-
, mit 1 bis 2 Stunden wöchentlich,
e das Gymnasium die Schüler der
n oberen Klassen für das systematische
ium der Philosophie, womit der Uni-
tätsunterricht beginne, reif machen.
h die Kantischen Kategorien und die
nomien möge man zum Schluſs »eine
gstens negative und formelle Aussicht
die Vernunft und die Ideen und die
lst derselben zu erlangende höhere
edigung«, nämlich im Hegelschen
m, eröffnen (die Verfügung bei Neige-
, Preuſs. Gymnas. S. 121 ff.; Hegels
chten im Bd. XVII s. Ges. Werke).

Auch Herbart ist von der Notwendig-
eines philosophischen Unterrichts, von
Gefährlichkeit seiner vollständigen
itigung überzeugt: »Philologie und
ematik«, so heiſst es in einem Gut-
n von 1821 (Über den Unterricht in
Philosophie auf Gymnasien, Päd. Werke,
sgeg. von O. Willmann II, 121 ff.),
eibt man emsig in unseren Gymna-
aber sie können die Gemüter nicht
ausfüllen, es bleibt ein Gefühl von Leer-
heit übrig, eine Sehnsucht nach etwas
anderem, welche nun dem ersten Schwärmer
sich entgegenwirft, der etwas Gröſseres
und Höheres sich selbst und anderen vor-
zuspiegeln versteht.« Herbart will alle
Systeme seit Kant, sein eigenes einge-
rechnet, durchaus von der Schule ausge-
schlossen wissen; er will Logik (in II, $^1/_4$
Jahr wöchentlich 4 Stunden), Psychologie
(in I, $^1/_2$ Jahr 4 Stunden) und einen Ab-
riſs der Geschichte der Philosophie (in
16—20 Stunden) gelehrt wissen, Plato und
Locke die Hauptautoren. — Herbart hat
besonders in Österreich dauernden Einfluſs
gewonnen. Die österreichische Lehrord-
nung von 1849 (Exner und Bonitz), wo-
mit die Geschichte des modernen Gym-
nasiums in Österreich beginnt, sah für den
philosophischen Unterricht zwei Stunden
in den letzten beiden Jahren vor. Und
hieran haben auch die ferneren Instruk-
tionen für den Unterricht an dem Gym-
nasium in Österreich, sowohl die vom
Jahre 1884 als die jüngsten vom Jahre
1900 festgehalten.

In Preuſsen dagegen schrumpfte der
philosophische Unterricht, seitdem die Hegel-
sche Philosophie ihren Einfluſs eingebüſst
hatte und die Konzentrationsbestrebungen,
zuletzt unter L. Wieses Führung, die Herr-
schaft erlangten, mehr und mehr zusammen.
Trendelenburg, der durch seinen Rat und
seine Schriften Einfluſs übte, neigte dazu,
ihn mit Ausschluſs der zu schwierigen
Psychologie auf die Logik einzuschränken,
für die seine Elementa logices Aristoteleae
(seit 1836 oft aufgelegt, dazu die vortreff-
lichen Erläuterungen 1842 u. ö.) den Lehr-
stoff boten. Der Lehrplan von 1856 (Wiese)
rät, die philosophische Propädeutik nicht
als selbständiges Fach anzusetzen, sondern
die Logik mit dem deutschen Unterricht
zu verbinden. Doch wird durch eine Ver-
fügung von 1862 vor ungebührlicher Ver-
nachlässigung gewarnt und die Aufnahme
eines Vermerks in das Abiturientenzeugnis
über die Aneignung der Elemente der
Logik und Psychologie angeordnet. Der
Lehrplan von 1882 (Bonitz) betont zwar
die Notwendigkeit, zugleich aber die
Schwierigkeit dieses Unterrichts und die
Seltenheit seines Gelingens, letztere so sehr,
daſs er als aufgegeben erscheint. Der Lehr-

plan von 1891 (Ständer) endlich hat ihn vollständig fallen lassen; er verweist für die Gewinnung allgemeiner Begriffe und Ideen auf die Prosalektüre, wodurch die »oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe ausgeschiedene philosophische Propädeutik« ersetzt werden könne.

2. Zukunft. Mit dem letzten Lehrplan des 19. Jahrhunderts hatte der Niedergang sein Ziel erreicht. Wird das 20. Jahrhundert den Aufgang bringen? Ich zweifle nicht daran. Er kündigt sich auch schon in den jüngsten Lehrplänen von 1901 vornehmlich an. Zwar erscheint die Philosophie noch nicht als besonderes und regelmäfsiges Lehrfach im Stundenplan; wohl aber wird eine »in engen Grenzen zu haltende Behandlung der Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie« im Deutschen Unterricht wieder als »wünschenswert« bezeichnet. Und die »methodischen Bemerkungen« betonen nochmals, dafs die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan der Prima »an sich wünschenswert« sei, dafs sie aber »wo die Verhältnisse ihre Aufnahme nicht ermöglichen«, durch die Prosalektüre auf der Oberstufe, die zur Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe den Stoff liefern müsse, einigermafsen ersetzt werden könne, wie sie denn in dieser überall notwendige Unterstützung finde. Als die Aufgabe einer solchen Unterweisung wird bezeichnet: »Die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnis der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen.

Damit ist die Aufgabe eines philosophischen Unterrichts in ihrer Notwendigkeit anerkannt. Dafs er in der Folge sich als allgemeines und regelmäfsiges Lehrfach in unsern Gymnasien durchsetzen wird, ist mir nicht zweifelhaft. Folgende Momente sprechen dafür.

Zunächst, die Philosophie ist in der Welt draufsen wieder im Aufsteigen. Die Zeit der Depression, die mit dem zweiten Drittel des vorigen Jahrhunderts auf den Rausch der Spekulation im ersten folgte, ist abgelaufen. Die Wissenschaften, die den unerträglichen Hochmut der Fichte, Schelling, Hegel, endlich mit Verachtung der Philosophie überhaupt erwidert hatten, haben sich längst mit ihr wieder auszusöhnen begonnen. Überall erwächst das philosophische Denken aus den Wissenschaften selbst: aus Physik und Mathematik, aus Physiologie und Biologie, aus Geschichte und Sprachwissenschaft, aus Rechts- und Staatswissenschaft. Fechner, Lotze, Wundt, um ein paar führende Namen zu nennen, sind von den Naturwissenschaften ausgegangen. Auch die allgemeine Bildung, die eine Zeitlang mit einer rein physikalischen Ansicht der Dinge sich schien begnügen zu wollen, beginnt wieder die Unentbehrlichkeit der Philosophie zu fühlen; das Verlangen nach Philosophie, das Verlangen nach einer Metaphysik, nach einer Deutung des physischen Weltbildes durch einen dem Menschengeist verständlichen und annehmbaren Sinn regt sich überall. Gesteigerte Produktion und gesteigerte Nachfrage begegnen sich. Die Schule aber folgt der Bewegung in der grofsen Welt; was sich hier durchgesetzt hat, dringt bald auch in die Schule ein und bestimmt ihre Lehraufgabe, das ist die zuverlässigste Generalisation, welche die Schulgeschichte an die Hand gibt. Hierzu kommt nun, dafs die humanistische Philologie, die am Anfang des vorigen Jahrhunderts beitrug, den philosophischen Unterricht als einen überflüssigen zu verdrängen, einen starken Rückgang in der Schätzung der öffentlichen Meinung und im Studienbetrieb der Schulen erlitten hat. Verliert die ‚klassische Bildung' die Bedeutung einer zureichenden Weltanschauung, dann mufs sich das Bedürfnis eines Ersatzes immer stärker fühlbar machen; und den kann allein ein philosophischer Unterricht bieten.

Es ist wohl kein Zweifel, dafs das Bedürfnis eines solchen Unterrichts schon jetzt in weiten Kreisen gefühlt wird. Sein Fehlen hat einen Mangel an allgemeiner Bildung zur Folge, der nicht selten im späteren Leben sich peinlich geltend macht. Es gibt eben Fragen, die ihre Beantwortung weder durch Mathematik und Naturwissenschaft, noch durch Philologie und Geschichte finden; und zwar sind es Fragen von einer Wichtigkeit und Allgemeinheit, dafs ihnen niemand ganz auszuweichen im stande ist.

Jede wissenschaftliche und jede praktische Diskussion stöfst zuletzt unvermeidlich auf die Fragen, die man philosophische nennt: das Verhältnis des Geistigen zum Physischen, des Denkens zur Wirklichkeit, des Handelns zu den Motiven, der Freiheit zur Notwendigkeit, des Einzelnen zur Gesamtheit, des Endlichen zum Unendlichen, des Wissens zum Glauben, der Moralität zur Religion usw. Wer nun derartige Fragen niemals im Zusammenhang durchdacht, d. h. wer niemals der Philosophie ernsthafte Aufmerksamkeit geschenkt hat, der wird dann, wenn er gelegentlich ihnen begegnet, in ratloser Verwirrung dastehen und dem ersten besten Einfall preisgegeben sein. So geschieht es, dafs Debatten z. B. in politischen Körperschaften, wenn sie einmal auf solche allgemeinsten Probleme führen, oft den Eindruck hinterlassen, dafs die Beteiligten hier zum erstenmal in ihrem Leben auf diese Fragen stofsen und keine Ahnung davon haben, dafs schon vor ihnen Menschen darüber nachgedacht, dafs die bedeutendsten Männer die Ergebnisse dieses Nachdenkens auch öffentlich vorgelegt haben. Denselben Eindruck machen nicht selten die Schriften von Juristen, Ärzten, Physikern, Historikern, wenn sie den Boden philosophischer Fragen betreten; sie bewegen sich darauf, wie jemand, der unversehens aufs Glatteis gerät. Ich glaube, dafs vor hundert Jahren dieselben Schriftsteller sich auf diesem Gebiet sicherer bewegten und dafs sie dies dem philosophischen Studium verdankten, zu dem Schule und Universität damals noch jeden hinführten.

Wird so das Bedürfnis philosophischer Schulung immer fühlbarer, so ist andrerseits seine Befriedigung durch die jüngste Entwicklung des philosophischen Denkens erleichtert. Es hat sich im letzten Menschenalter wieder etwas wie eine allgemein geltende philosophische Weltanschauung zu bilden begonnen, der auch die schulmäfsige Lehrbarkeit nicht abgeht. Ich denke an die Philosophie, die sich auf der Linie Kant-Fechner bewegt.

Alle diese Dinge drängen dahin, der Philosophie die ihr gebührende Stellung in der allgemein-wissenschaftlichen Bildung wieder zu verschaffen. Auf der Universität ist das Studium der Philosophie im Aufsteigen; an Lehrern, die einen philosophischen Unterricht in der Schule erteilen können und wollen, dürfte es nicht mehr fehlen. So wird er auch in die Gelehrtenschulen seinen Einzug halten. Und die modernen realistischen Gymnasien, die jetzt ebenfalls mit der Aufgabe der Vorbereitung für das Universitätsstudium betraut sind, können ihn noch weniger entbehren als die alten Gymnasien, die in der Lektüre der Klassiker, Plato, Cicero, doch einigen Ersatz hatten. Vortrefflich ist diese neue Notwendigkeit von P. Ziertmann in einer Programm-Abhandlung der Steglitzer Oberrealschule (1906) dargelegt worden: Die Philosophie im höheren Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule.

Übrigens ist das Anschwellen der Literatur über die Propädeutik-Frage und der Lehr- und Lesebücher für den philosophischen Unterricht ein sicheres Anzeichen des Kommens der Sache. Auf ein besonderes Symptom weise ich noch hin: die Direktoren-Konferenzen haben sich in letzter Zeit ernstlich mit der Angelegenheit beschäftigt, so im Jahre 1903 die sächsische, rheinische und pommersche. Bemerkenswert ist u. a., dafs Chr. Muff, der Referent der sächsischen Konferenz, seine frühere Ablehnung der Propädeutik als besonderen Lehrfachs angesichts der eingegangenen Referate hat fallen lassen und nun ihre Einführung befürwortet.

3. Inhalt und Form. Zwei Disziplinen sind es, die nach dem Herkommen in erster Linie für einen schulmäfsigen Unterricht in der Philosophie in Betracht kommen: die Logik und die Psychologie. Mit Recht; es sind die notwendigsten und zugleich die für einen schulmäfsigen Unterricht zugänglichsten unter den philosophischen Wissenschaften.

Die Logik lehrt nicht denken, so wenig als die Grammatik reden lehrt. Aber wie diese die natürliche Rede klärt, sichert und in Zucht nimmt, so die Logik das natürliche Denken. Sie ist das Gegenmittel gegen Leichtfertigkeit und Fahrigkeit im Denken, gegen Betrug und Sophistik. Sie zeigt, wie man kunstgerecht, d. h. sachgemäfs definiert, einteilt, zerlegt, folgert, schliefst, wie man Untersuchungen und Beweisführungen macht, induktive und deduktive, wie Fehlschlüsse und falsche Folge-

rungen zu stande kommen und wie der Irrtum einleuchtend gemacht werden kann. Alle diese Dinge sind das tägliche Handwerkszeug aller Wissenschaften; der Theolog, der Jurist, der Mediziner, der Physiker, der Historiker, der Philolog, sie haben es alle Tage mit Untersuchung von Tatsachen, mit Prüfung von Behauptungen und Beweisen, mit Prägung und Entwicklung von Begriffen, mit Darlegung von Zusammenhängen des Wirklichen zu tun. Gewinnt die Tätigkeit durch Reflexion auf ihre Form überhaupt an Sicherheit und Zuverlässigkeit, so wird ein logischer Unterricht, der zur Reflexion auf das Normale und das Unrichtige in allen Operationen des Denkens anhält, nicht minder zu den wesentlichen Bestandteilen eines allgemein-wissenschaftlichen Vorbildungskursus für die gelehrten Berufe gezählt werden müssen, als ein sprachlich-grammatischer. Und wie dieser, so mufs auch er in schulmäfsiger Form wenigstens begonnnen werden. So wenig Grammatik ursprünglich durch Vorlesungen gelernt werden kann, so wenig kann es die Logik. Wir würden es für eine Torheit halten, wenn jemand durch blofses Vorsagen von Definitionen der tempora und modi, von Paradigmen und syntaktischen Regeln griechische Grammatik lehren wollte. Es steht nicht viel anders mit den Erklärungen von Definition und Klassifikation, von Schlüssen und Fehlschlüssen; durch vielfältige Übung an Beispielen allein kann hier wie dort dem Schüler die Sache geläufig, die Kenntnis zu lebendigem Besitz gemacht werden. Dann mag später auch zu eigentlich wissenschaftlicher Betrachtung in anderer Form geführt werden können; wobei denn natürlich der alte Apparat der Schlufsfiguren, barbara, celarent usw., weder hier noch dort eine grofse Rolle spielen wird.

An die Logik als Wissenschaftstheorie schliefst sich noch eine andere Aufgabe, die nicht ganz übergangen werden sollte: die Einteilung der Wissenschaften. Sie würde zugleich die Beziehungen zwischen den Gliedern und die Bedeutung der einzelnen für das Ganze unserer Wirklichkeitserkenntnis aufzuzeigen haben, wobei vor allem auf das Verhältnis der Geisteswissenschaften zu den Naturwissenschaften einzugehen und die Bedeutung der ersteren für die Gestaltung des Weltbildes, gegenüber einer jetzt herrschenden Neigung zur Überschätzung des naturwissenschaftlichen Beitrages, ans Licht zu stellen wäre.

Für die Psychologie gelten ähnliche Betrachtungen. Sie ist ein notwendiger Bestandteil des allgemein-wissenschaftlichen Vorbereitungskursus: alle Wissenschaften operieren beständig mit psychologischen Begriffen; weder der Theolog und der Jurist, noch der Philolog und der Historiker kann einen Augenblick ohne sie auskommen, und selbst der Mediziner wird ihnen ja nicht ausweichen können. Und so besteht die praktische Tätigkeit der meisten gelehrten Berufe, des Lehrers und Seelsorgers, des Arztes und Richters in verständnisvollem Eingehen und Einwirken auf menschliches Seelenleben. Kann es also von diesem überhaupt eine Wissenschaft geben und ist einer, der die Wissenschaft getrieben hat, dem, der an ihr achtlos vorübergangen ist, unter übrigens gleichen Verhältnissen überlegen, so wird also die Psychologie zu den grundlegenden Voraussetzungen jedes wissenschaftlichen Studiums gehören.

Aber, sagt man, sie ist für die Schüler zu schwer; in ihr, meint Trendelenburg, laufen alle letzten und höchsten Probleme der Metaphysik zusammen. — Es sei so. Dann wäre aber doch noch die Frage, ob man nicht auch hier diesen Schwierigkeiten vorderhand ausweichen kann. Die Physik geht den metaphysischen Fragen, auf die auch sie geführt wird, den Fragen nach dem Wesen der Materie, der Bewegung, des Raumes und der Zeit usw., ruhig aus dem Wege und hält sich an die Erscheinungen. So wird es auch die Psychologie halten können: Beschreibung, Klassifikation, Darlegung des Zusammenhangs der Vorgänge des Innenlebens, Untersuchung des Inhalts der auf sie sich beziehenden Begriffe, wie sie die Sprache bietet, das alles wird ja möglich sein, ohne dafs man erst die Frage nach dem Wesen der Seele löst. Und eben diese Dinge sind doch andrerseits, wie die unvermeidlichsten, so in gewissem Sinne auch die zugänglichsten. Die unvermeidlichsten: dem Gebrauch psychologischer Begriffe ausweichen, kann ja der Schulunterricht schlechterdings nicht; jede sprachlich-litterarische und jede geschichtliche Stunde nötigt von fühlen und wollen, von ver-

stehen und mifsverstehen, von zweifeln und irren, von hoffen und fürchten, von lieben und hassen zu reden. Und in jedem Exercitium und in jedem Aufsatz braucht der Schüler Begriffe wie Talent und Charakter, Anlage und Entwicklung, Neigung und und Pflicht, Scham und Verlangen, Stolz und Eitelkeit, Bildung und Roheit. Sollte es da nicht angemessen sein, diese Dinge einmal im Zusammenhang zu besehen und die Begriffe etwas genauer und schärfer zu fassen, als es bei einem gelegentlichen Vorkommen im Text geschehen kann? wobei denn angemerkt sein mag, dafs die Inkommensurabilität der Wörter, womit verschiedene Sprachen die geistigen Erscheinungen bezeichnen, im Gymnasium manchmal einen bequemen Ausgangspunkt für die begriffliche Fixierung der Erscheinungen bieten würde. Und damit ist auch das andere gegeben: es gibt keine Tatsachen in der Welt, die der Beobachtung und Untersuchung näher liegen und zugänglicher sind, als die des Innenlebens. Die Tatsachen der Physik und Naturkunde müssen vielfach erst durch kostspielige und schwer zu beschaffende Apparate und Sammlungen herbeigeschafft werden; die Tatsachen der Geschichte erfordern ein Quellenstudium, zu dem die Schule nur in sehr beschränktem Umfang den Zugang bahnen kann. Dagegen sind die Tatsachen des Seelenlebens die allervertrautesten und jederzeit gegenwärtigen. Auch einfache Versuche sind nicht schwer auszuführen, über Assoziation Apperzeption, Gedächtnis, Sinnes- und Erinnerungstäuschungen usw. Die Form aber des Unterrichts wäre natürlich auch hier nicht der Vortrag, sondern das gemeinsame sich besinnen und finden. In der Hand eines Lehrers, der der Sache Herr wäre und sich auf sokratische Mäeutik verstände, müfste dieser Unterricht für den Lehrer und die Schüler überaus anziehend sein.

Was Metaphysik und Erkenntnistheorie anlangt, so scheint darüber nur eine Ansicht zu bestehen, dafs sie im Schulunterricht keinen Raum haben können. In der Tat werden sie als besonderer Unterrichtsgegenstand in systematischer Behandlung der Schule nicht zugänglich sein; sie machen zu viele Voraussetzungen. Dagegen können sie in anderer Form vorkommen und kaum fern gehalten werden; ich sehe nicht, was den Lehrer, der Neigung dazu hätte, hindern könnte, einmal bei einer sich bietenden Gelegenheit einen Ausblick auf metaphysische und erkenntnistheoretische Fragen zu eröffnen. So drängt sich bei der Behandlung der Psychologie und der Physiologie das Problem des Verhältnisses von Geistigem und Leiblichem so unwiderstehlich auf, dafs der Schüler von selbst darauf kommen wird; irgend eine Vorstellung mufs sich jedermann darüber machen, macht sich auch der Primaner darüber. Ich denke, besser als ihn ganz dem ersten besten Einfall oder der durch irgendwelche Lektüre ihm zugeführten Vorstellung zu überlassen, wird es doch sein, einmal mit ihm die Sache im Zusammenhang zu überlegen, die möglichen Vorstellungen von diesem Verhältnis zusammen auszudenken und die Gründe, die jede für sich anführt, zu besehen. So hülflos, wie jetzt der Schüler der ersten besten von irgend woher auf ihn eindringenden Ansicht überlassen ist, braucht ihn die Schule wirklich nicht zu lassen. Ebenso könnte der philosophisch gebildete Lehrer einmal von der Mathematik, der Physik, der Kosmologie aus auf die Fragen nach dem Wesen von Raum und Zeit, der Endlichkeit und Unendlichkeit hinübersehen, sei es auch nur, um dem Schüler die Empfindung zu geben, dafs die Sicherheit, mit der die gewöhnliche Vorstellung sich im Sinnlichen und Endlichen bewegt, vor dem Denken nicht standhält.

Ebenso führt auch der Religionsunterricht notwendig zur Berührung mit der Metaphysik. Es gab eine Zeit, und ihre Wirkungen liegen in den Lehrordnungen noch drückend auf uns, die der Ansicht war, dafs der Religionsunterricht dem Schüler die Metaphysik in der allein zulässigen Form zu bieten habe; die kirchenpolitische Reaktion, die um die Mitte des vorigen Jahrhunderts herrschte, war dieser Ansicht. Ich glaube nicht, dafs er hierzu geeignet ist; der Glaube ist nicht Metaphysik. Freilich ist in die Dogmatik viel Metaphysik eingegangen, aber es ist Metaphysik, die nicht aus den Voraussetzungen, wie sie uns heute die positiven Wissenschaften anbieten und aufdrängen, hervorgewachsen ist, und die darum ihre Überzeugungskraft verloren hat. Die überlieferten Glaubens-

lehren und die naturwissenschaftlichen Anschauungen und Begriffe, wie sie das Gymnasium dem Schüler zuführt, stehen heute einander allzufern, ja vielfach entgegen; die Folge ist, dafs die eine Seite als unverträglich mit der Wahrheit weggeworfen wird. Es wird niemand, der die Augen für die Wirklichkeit offen hält, darüber in Zweifel sein, welche Seite diesem Schicksal am häufigsten unterliegt; man mufs gestehen: wir könnten keine Gestaltung des Unterrichts schaffen, die einer materialistisch-naturalistischen Auffassung der Dinge die Tore weiter auftäte, als das unvermittelte Nebeneinander von modern-naturwissenschaftlicher Belehrung und antik-mittelalterlicher Dogmatik. Der Häckelismus unserer Primaner ist das legitime Erzeugnis unserer Lehrverfassung. So erwächst auch von hieraus die Notwendigkeit, schon mit den Schülern darüber zu reden, was die Bedeutung und die Wahrheit der Naturwissenschaft ist, was dagegen die Bedeutung und die Wahrheit religiösen Glaubens. Eine erkenntnistheoretische Belehrung wird zur unabweisbaren Aufgabe.

Selbstverständlich kann in diesen Dingen allein die unbefangenste und aus der persönlichen Überzeugung fliefsende Belehrung Erfolg haben. Mit den Mitteln veralteter Apologetik, mit kümmerlichem Abzwacken im einzelnen wäre gar nichts getan. Die Voraussetzung müfste sein: alle Wahrheit ist gut: alles, worauf uns ehrliche Forschung, rechtschaffene Untersuchung, ernstes und redliches Nachdenken führt, wollen wir ohne Rückhalt annehmen und gelten lassen, in der Überzeugung, dafs der Glaube an die absolute Bedeutung des Guten in der kleinen Menschenwelt und in der grofsen Welt dabei nicht Schaden leiden kann. Mögen durch breitere und tiefere Erkenntnis der Wirklichkeit vergängliche Vorstellungen zu Schaden kommen, die Wirklichkeit und die Wahrheit, die Sache der Menschheit und ihr Glaube an ihre eigene Bestimmung und die Bestimmung der Wirklichkeit können dabei nimmermehr verlieren. — Ich bin nicht ohne einige Hoffnung, dafs meine Einleitung in die Philosophie (14.—16. Aufl. 1906) dem Lehrer, der von diesen Dingen handeln will, nützliche Fingerzeige geben kann. Ich bemerke noch, dafs auf eine derartige gelegentliche Behandlung philosophischer Probleme auch in den jüngsten Lehrplänen hingewiesen zu werden scheint, wenn sie es als wünschenswert bezeichnen, dafs »zur Förderung dieser Aufgabe (nämlich der Gestaltung einer einheitlichen Gesamtanschauung) auch die Vertreter der übrigen Lehrfächer beitragen«. Und auch das will ich nicht unbemerkt lassen, dafs auf dem französischen Lehrplan (1905) für die »philosophische Klasse« (den zehnten Jahreskurs) sich auch die Metaphysik findet, und zwar mit folgenden Aufgaben: Bedeutung und Grenzen der Erkenntnis; die Probleme der »ersten Philosophie«: die Materie, die Seele, Gott; die Beziehungen der Metaphysik zur Wissenschaft und zur Moral. Man sieht, es sind die wesentlichen Probleme der Erkenntnistheorie und Metaphysik in den Unterricht einbezogen; und ich möchte nicht sagen, dafs sie eine dem Alter und der Fassungskraft der Schüler zugängliche Behandlung überhaupt nicht zulassen. Man vergesse nicht: irgend eine Antwort auf diese Fragen gibt sich der geistig angeregte Schüler in diesem Alter unter allen Umständen; das metaphysische Interesse läfst sich nicht nach Belieben verschieben oder überhaupt ausschalten. Ist es geraten, seine Befriedigung ganz und gar dem Zufall oder der ungeübten eigenen Kraft zu überlassen?

Auch die Ethik fehlt gegenwärtig auf unserem Schulplan, auch für sie gilt bei uns der Religionsunterricht als stellvertretend. So hoch ich nun die Unterweisung über sittliche Dinge schätze, die aus den heiligen Schriften gewonnen werden kann, so glaube ich doch nicht, dafs wir gut daran tun, auf eine philosophische Behandlung der Ethik ganz zu verzichten. Sie könnte in der Hand eines tüchtigen Lehrers auf der Oberstufe sehr schätzbare Dienste tun, und nicht blofs für theoretische Belehrung. Sie könnte dem Schüler einleuchtend machen, dafs von gut und böse doch nicht blofs in der Bibel und in der Kirche die Rede ist. Es geschieht wohl nicht so ganz selten, dafs sich einem jungen Mann die Dinge so darstellen: gut und böse sind Religionsbegriffe, ihr Ursprung ist eine äufsere Autorität, ihre Heiligkeit, und ihre verpflichtende Kraft beruht auf dieser Autorität. Geht ihm nun der Glaube an diese Autorität verloren, kommt ihm der

Glaube an Moses und die Gesetzgebung auf Sinai, an Gott und jenseitige Vergeltung abhanden, so geht das Sittengesetz denselben Weg. Der Zweifel an der Autorität der Bibel zieht die sittliche Welt in denselben Ruin hinein; der theoretische Zweifel wird zur »Freigeisterei« und zum Libertinismus: die rücksichtslose Niedertretung der sittlichen Forderungen wird zum Zeichen des furchtlosen und starken Geistes. Ich bin nicht der Meinung, daſs ein philosophischer Unterricht in der Ethik dem überall wehren kann; doch aber könnte er hin und wieder einem die Orientierung auf diesem Gebiet erleichtern, indem er zeigte: der Unterschied von gut und böse, von recht und unrecht ist nicht, wie alte und neue Sophistik lehrt, durch Willkür und Zufall, sondern durch die Natur der Dinge (nicht θέσει, sondern φύσει) gesetzt; er beruht nicht auf Geboten und Verboten einer äuſseren Autorität, sondern er ist in deinem eigenen Wesen angelegt und begründet: das Schlechte und Gemeine ist gegen deinen eigenen, deinen eigentlichen Willen, es erniedrigt deine Würde, es vernichtet dein eigentliches Selbst, es zerstört zuletzt dein Leben.

Übrigens könnte auch hier, wenn man denn vor der Einführung einer systematischen Behandlung der Ethik Scheu trägt, ein gelegentliches freies Eingehen auf die prinzipiellen Fragen, wie sie die jungen Menschen selbst in dieser Zeit zu bewegen beginnen, sehr wirksam sein, am meisten dann, wenn Fragen, Zweifel und Bedenken aus dem Schülerkreise selbst darauf führten. Der Unterricht bringt auch hier überall die Gelegenheit zur Anknüpfung, der Religionsunterricht, die klassische, die deutsche Lektüre, Plato, die Tragiker, Schiller. Und auch hier liegt der Gegensatz in der Auffassung des Sittlichen, der Gegensatz humanistischer und supranaturalistischer, autonomischer und autoritärer Ethik, so nahe, daſs der Schüler auf keine Weise ihn übersehen kann: ist es geraten, daran vorüberzugehen und den Schüler sich selber zu überlassen, wo er vielleicht am meisten der Führung bedarf? Noch ein anderes ist möglich: die Anlehnung der Belehrung an die Lektüre einer moralphilosophischen Schrift. In den französischen Schulen liest man mit den Schülern des zehnten Kursus Abschnitte aus der platonischen Republik oder der nikomachischen Ethik. Sollte das nicht auch bei uns möglich sein? Ein Lehrer, der auf die Sache zu führen verstünde, würde hier vortreffliche Anknüpfungspunkte finden. Und es ist doch auch der groſse geschichtliche Ausgangspunkt. Es könnte in der Sprache des Originals, es könnte aber auch in der Übersetzung geschehen, und das würde, bei andern Nachteilen, den Vorteil haben, daſs man rascher zum Inhalt käme. Übrigens fehlt es auch nicht an geeigneten modernen Autoren, z. B. Shaftesburys Abhandlung über Tugend und Verdienst, Humes Prinzipien der Moral, auch Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, trotz des krausen Titels.

Endlich ein Wort über die Geschichte der Philosophie. Ein zusammenhängender und ausführlicher Vortrag hierüber ist auf der Schule natürlich nicht möglich. Andererseits muſs man aber doch die Vernachlässigung der philosophischen gegenüber der poetischen Literatur, wie sie auf unseren Gymnasien Regel ist, seltsam und unnatürlich nennen. Männer wie Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, Schopenhauer haben denn doch für die Geschichte unseres geistigen Lebens eine so groſse Wichtigkeit, daſs an ihnen niemand vorübergehen kann, der in der Welt der Gedanken mitreden und mitzählen will. Was sie waren und bedeuten, kann nun freilich die Schule nicht erschöpfend darlegen, sie kann es auch bei Goethe und Schiller und Lessing nicht; aber wie sie hier es für ihre Aufgabe hält, die groſsen führenden Geister in den Gesichtskreis der Jugend zu stellen und soweit möglich zu ihrem Verständnis zu helfen, so sollte sie es auch dort tun. Gewiſs, Kant und Leibniz und Spinoza eignen sich nicht zur Schullektüre, höchstens dies oder das Stück aus ihren Werken, und so wird also die Bekanntschaft, die mit ihnen die Schule vermitteln kann, notwendig eine äuſserlichere und abstraktere bleiben. Wenn sie aber schlieſslich bei manchen nicht mehr erreicht, als daſs sie die Namen und einige Merkworte behielten, es wäre doch etwas: am Ende würde doch eine Empfindung damit verknüpft bleiben, daſs es noch andere Gedanken als die der Vulgärtheologie

oder des Vulgärmaterialismus gäbe, in denen bedeutende Männer erst die Lösung der grofsen Rätsel der Welt und des Lebens gefunden hätten. Und vielleicht dürfte man hoffen, dafs diese Erinnerung später doch einmal dem einen und anderen den Antrieb geben werde, die genauere Bekanntschaft jener Männer zu suchen; den übrigen aber könnte sie wenigstens als Mahnung zur Bescheidenheit dienen, dafs sie, wo von den letzten Dingen geredet wird, sich löblicher Zurückaltung zu befleifsigen hätten.

Literatur: Für den älteren Schulbetrieb verweise ich auf meine Geschichte des gel. Unterr. 2. Aufl. 1895/96. Über die Literatur der philosophischen Propädeutik im 19. Jahrhundert handelt eingehend ein Artikel von H. Kern in Schmids Encyklopädie. Im Zusammenhang mit dem deutschen Unterricht handeln über den philosophischen Unterricht auf den Gymnasium E. Laas (Dt. Unt. 2. Aufl. 1886), G. Wendt in Baumeisters Handbuch (Bd. III, 1896) und besonders R. Lehmann (Dt. Unt. 2. Aufl. 1897; Erziehung und Erzieher, 1901, S. 244 ff.; Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik, 1905). Wie der philos. Unt. aus der Behandlung der deutschen Literatur hervorwächst, zeigt trefflich Fr. Kern. Lehrstoff für den Dt. Unt. in Prima, 2. Aufl. 1897. Mit nächster Rücksicht auf die Verhältnisse in Österreich wird die Sache behandelt von A. Höfler, Zur Propädeutik-Frage (Wien 1884) und A. Meinong, Über philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik (Wien 1885). Unter den Lehrbüchern nenne ich: R. Lehmann, Lehrbuch der philosoph. Propädeutik (2. A. 1907). Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 2. Aufl. 1904. — A. Höfler, Philosophische Propädeutik, Logik und Psychologie. 1903. — O. Willmann, Philosophische Propädeutik, Logik 1901, empirische Psychologie 1904. — P. Cauer, Die deutsche Spracherziehung (1905) ist zwar kein Lehrbuch, gibt aber eine Fülle von Anregungen. Auch an philosophischen Lesebüchern für den Schulgebrauch fehlt es nicht: A. Gille, Philosophisches Lesebuch 1904; A. Höfler, Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern. 3. Aufl. 1905; Dessoir und Mentzer, Philosophisches Lesebuch. 2. Aufl. 1905. — J. Ruska, Englische Schriftsteller aus dem Gebiet der Philosophie, mit Einleitung und Anmerkungen; darin: Locke, Shaftesbury, Hume, Spencer. — P. Ziertmann, Philos. Propäd. in Rein, Deutsche Schulerziehung. 1. Bd. München 1907.

Berlin-Steglitz. Fr. Paulsen.

Phlegmatisch

Die Fehler und Tugenden des phlegmatischen Temperaments, deren Ursache Hippokrates und nach ihm Galenus im Schleim (φλέγμα), der hellersehende Haller aber in der Beschaffenheit der Nerven suchte, gegeneinander abzuwägen, ist hier nicht der geeignete Ort. Uns hat hier das Phlegma lediglich als fehlerhafte Eigenschaft der Menschen- bezw. Kindesnatur zu beschäftigen. Phlegmatische Naturen besitzen geringe Empfänglichkeit und Erregbarkeit (Stärke), sind infolgedessen langsam und schwerfällig in allen körperlichen Bewegungen, wie nicht minder im Denken, Reden und Tun. Ihr Gemüt neigt zur Gleichgültigkeit und Gefühllosigkeit, ist wenig begeisterungsfähig, kennt nur eine Liebe: die zur Ruhe, und nur einen Hafs: den der Anstrengung; ihr Geist fafst und verarbeitet langsam (s. d.), besitzt wenig Biegsamkeit und Vielseitigkeit, unterliegt dem Einflusse der Gleichgültigkeit und gibt vorwiegend verstandesmäfsigen Erwägungen Raum, die von dem Triebe nach Ruhe und Verharren im gewohnten Zustande bestimmt werden; die Hauptschwäche liegt im Wollen, das starke Vorsätze ausschliefst, auf die Verwirklichung des augenscheinlich Nützlichen, Hausbackenen und Alltäglichen gerichtet ist und sich nur dann aus der hölzernen Starrheit zur Tatkraft aufrafft, wenn die drei Lebensbedürfnisse des Phlegmatischen: gutes Essen und Trinken, guter Schlaf und viel Bequemlichkeit, in Gefahr geraten; dann offenbart der »schwerfällige Gleichvielbruder« eine Grobheit, Hartherzigkeit, Grausamkeit und Tücke, wie man sie bei ihm nie gesucht hätte. Erwähnenswert ist angesichts dieser Kennzeichnung, dafs die mittelalterliche »Wissenschaft« dem Phlegma das Schwein als Wahrzeichen gab und in ihren Planetenbüchern Phlegmatiker zur Winterzeit, im Zeichen des Krebses, des Skorpions oder der Fische, geboren werden liefs. Herbart weist mit Recht darauf hin, dafs die vielgerühmte »aktive und passive Geduld« beim Phlegmatiker an sich nicht sittlich, sondern Temperamentssache sei. Wollen wir mit Herbart »Handeln als das Prinzip des Charakters« ansehen, so müssen wir den Phlegmatiker den Charakterlosen einreihen. Am besten eignet sich phlegmatische Veranlagung für mathematische Arbeiten, deren Ausführung ein hohes Mafs von Ruhe und Leidenschaftslosigkeit erfordert. Bei Kindern äufsert sich das Phlegma in Schwäche oder gänzlichem

Mangel an Begehrlichkeit (Athymie), als geistige Stumpfheit, besonders bei erblich Belasteten, und als Gemütsstumpfheit (Apathie). Trägsinnige Kinder sind zugleich als phlegmatische Naturen zu beurteilen. In einzelnen Fällen haben wir die Beobachtung gemacht, daſs sich das Phlegma unter dem Einflusse der Umgebung durch Nachahmung und »psychische Ansteckung« entwickelte, aber allmählich verschwand, als das Kind günstigeren Lebensbedingungen eingeordnet wurde. Ist das Phlegma ein organischer Bestandteil der Kindesnatur, so muſs von vornherein darauf verzichtet werden, den Fehler gänzlich zu beseitigen. Hier gilt es, zunächst die Steigerung des Übels zu verhüten, dann aber durch körperliche und geistige Erziehung (angemessene Lebensweise, Anleitung zu geordneter, zweckmäſsiger Tätigkeit, Weckung und Erhöhung des Ehrgefühls und der Begeisterung für das Edle, Groſse und Schöne, vor allem aber durch strenge Zucht des Wollens den Einwirkungen der Trägheit entgegenzuarbeiten. (Siehe hierzu die Winke und Ratschläge unter »Langsam« und »Hölzern«).

Leipzig. Gustav Siegert.

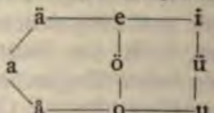
Phonetik

1. Begriff und Wesen der Phonetik. 3. Geschichte der Phonetik. 3. Systematischer Überblick. 4. Studium der Phonetik. 5. Phonetik in der Schule?

1. Begriff und Wesen der Phonetik. Phonetik ist »Lautlehre«: die Wissenschaft von den Sprachlauten, oder besser, von der Lautsprache. Ihr Gebiet umfaſst Teile dreier Grenzwissenschaften. Als Lehre von der Erzeugung der Laute (Lautphysiologie, Sprachphysiologie) greift sie in die Physiologie über und berührt sich mit der Medizin. Insofern sie die akustische Wirkung der Laute in Betracht zieht, wird sie ein Zweig der Physik und im besonderen der Akustik (Vokalakustik usw.). Insofern ihr die Laute Sprachelemente sind, tritt sie uns als Phase der Sprachwissenschaft (Linguistik) und der Philologie entgegen (spezielle und vergleichende Phonetik oder Lautlehre, z. B. des Deutschen, oder des Deutschen, des Englischen und des Französischen: Phonologie). Die unmittelbare Aufgabe der Phonetik in diesem eigentlichen Sinne ist die Erkenntnis und Darstellung der Sprache insgesamt, im Gegensatz und in der Beziehung zur Schrift, die Charakteristik und Systematik der Sprachlaute, deren Verbindung zu Lautgruppen (Silben, Wörtern, Sprechtakten, Sätzen: Satzphonetik) und ihr Verhalten zueinander in Bezug auf Stärke (Nachdruck), Höhe (Tonfall; beides zusammen: Betonung oder Accentuation) und Dauer (Quantität; diese und die Betonung, insbesondere als Nachdruck, bilden die Berührungspunkte zwischen Phonetik und Metrik). Als historische Disziplin erschlieſst die Phonetik die — spezielle oder vergleichende — Lautgeschichte (Lehre vom Lautwandel). Mannigfach ist auch die praktische Bedeutung der Phonetik in ihrer Anwendung auf die Heilung von Sprachgebrechen (Stottern usw.), den Unterricht von Taubstummen, die Erlernung fremder Sprachen (phonetische, sog. neue, neuere oder Reformmethode im neusprachlichen Unterricht) und die Aneignung einer reinen, dialektfreien Aussprache der Muttersprache (erster Leseunterricht auf phonetischer Grundlage — phonetische Fibeln; orthoepische Anleitung für Schauspieler usw.). Auch mit der Rechtschreibungsfrage (Orthographiereform) ist die Phonetik verquickt und hat bereits begonnen, wie in der Entwicklung der Stenographie, so in der der Typenschrift eine Rolle zu spielen. Über die Beziehung der Phonetik zur Pädagogik vergl. 5.

2. Geschichte der Phonetik. Man begegnet nicht selten der Angabe, die Phonetik sei eine neue Wissenschaft. Das ist in gewissem Sinne richtig. In anderem Sinne aber auch das Gegenteil: die Phonetik gehört zu den ältesten wissenschaftlichen Disziplinen. Eine Art Appendix der vedischen Literatur bilden die sog. Vedanga, d. h. Abhandlungen über sechs Wissenschaften, unter denen die Phonetik an erster Stelle steht (die übrigen sind Metrik, Grammatik, Etymologie, Astronomie und Kultus). Als Verfasser dieser ältesten Laut- und Betonungslehre, die aber frühere Behandlungen des Gegenstandes zur Voraussetzung hat, gilt der berühmte Grammatiker Panini (4. Jh. v. Chr.?). Andere Sanskritschriften stellen ausführlich die Satz-

phonetik der vedischen Texte dar. Schon das dem Lautbestand von 14 Vokalen und 34 Konsonanten fein angepafste Sanskritalphabet (Devanagari) mit seinen 48 Buchstaben bedeutet eine sehr respektable phonetische Leistung; noch bewundernswerter ist die treue Wiedergabe aller Erscheinungen des Lautwandels im Satze (Sandhi) durch die Orthographie (vergl. z. B. sanskr. yudh Kampf, Nominativ yut, vor Stimmhaften yud, mit deutschem Bat, geschrieben Bad wegen Bades, Bade usw.). Sowohl Griechen als Römer bleiben in der Phonetik hinter den Indern zurück. Immerhin hat sich Aristoteles um die naturwissenschaftliche Feststellung der Begriffe Schall (im allgemeinen), Stimme (mit der Kehle hervorgebracht), Sprachlaut (durch Zunge und Lippen artikuliert) dauernde Verdienste erworben. Die lateinischen Grammatiker sind durch die Rücksicht auf den Buchstaben nicht zur unbefangenen Betrachtung des Lautlichen gelangt. Das Mittelalter weist, von den Arabern abgesehen, keinen phonetischen Fortschritt auf. Erst im Anfang der neueren Epoche bringt das Bedürfnis des Sprachenaustausches, besonders aber der Wunsch, die im Druck erstarrte oder durch Pseudoetymologien noch übler zugerichtete Orthographie mit der fortschreitenden Aussprache in Übereinstimmung zu erhalten, wiederholten Anstofs zu neuer Betätigung. Es entstanden im 16. Jahrhundert u. a. die Schriften des Franzosen Louis Meigret (Hauptwerk eine französische Grammatik, 1550, in phonetischer Orthographie, durch selbständige Untersuchungen, besonders über den Satzaccent, ausgezeichnet) und des von Meigret angeregten Engländers John Hart (eine Anleitung, »das Bild der menschlichen Stimme, dem Leben oder der Natur möglichst ähnlich zu schreiben oder zu malen«, 1569, mit guten Beschreibungen der Laute und klarer Transskription). Der Spanier J. P. Bonet schrieb 1620 das älteste Werk über den Taubstummenunterricht, und zwar auf Grund der Lautiermethode, die übrigens in Deutschland schon 1534 durch Valentin Ickelsamer empfohlen worden war. Die Notwendigkeit einer allgemeinen Lautlehre auf physiologischer Grundlage betonte zuerst seit Aristoteles der dänische Philologe und Theologe Jacobus Matthiae, eigentlich Jakob Madsen Aarhus. Sein »De literis« betiteltes Werk (1586) stellt namentlich den physiologischen Unterschied zwischen Vokalen und Konsonanten richtig. Im 17. Jahrhundert spielt England auf phonetischem Gebiet die weitaus wichtigste Rolle. 1653 veröffentlichte John Wallis, Professor der Geometrie in Oxford und einer der Begründer der Royal Society, seine englische Grammatik (in lateinischer Sprache) mit einer »grammatisch-physischen« Abhandlung über die Sprache überhaupt (»De loquela«), worin eine Vorahnung von Bells Vokalviereck (Visible Speech-System) und die Erkenntnis der später sog. Artikulationsbasis besonderes Interesse erregen. Dem gleichen Kreise gehören William Holder und John Wilkins an. Holder schrieb einen Aufsatz über die natürliche Hervorbringung der »Buchstaben«, der erst 1689 erschien, aber bereits 1668 im Manuskript vorlag. Wie Wallis in einem mit der Grammatik abgedruckten Briefe, so nimmt in einem Anhang auch Holder auf den Unterricht der Taubstummen Rücksicht. Von einem höheren, philosophischen Standpunkte aus betrachtet Wilkins (1668) die Phonetik, indem er sie der Idee einer Universalsprache und Universalschrift dienstbar macht. Er ist von Matthiae wie von Wallis und Holder beeinflufst, hat aber die Systematik insbesondere der Konsonanten auch selbständig gefördert. Von französischen Arbeiten des 17. Jahrhunderts sind etwa die Grammatik der Gelehrten von Port-Royal (1660) und die grammatischen Aufsätze des Abbé von Dangeau (seit 1694) wegen ihrer Verdienste namentlich um die Unterscheidung der Vokale zu nennen. Des Taubstummenunterrichts nahm sich um 1700 der in Holland lebende Schweizer J. K. Amman erfolgreich an. Deutschland gewinnt erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts gröfsere phonetische Bedeutung. Der Mediziner Chr. F. Hellwag stellte (handschriftlich) 1780 ein den Mundartikulationen entsprechendes fünfeckiges Vokalschema mit a, i, u als äufsersten Eckpunkten auf,



das 1781 (in Hellwags Tübinger Doktorschrift) durch die Verschiebung der a-Ecke nach unten und die Annäherung an die (in einer Handschrift von 1783 erreichte) Dreieckform

```
u———ü———i
 \   |   /
  o——ö——e
   \ | /
    å——ä
     \|/
      a
```

weitere Verbesserungen erfuhr, und versuchte sich 1804 nach dem Vorgang von S. Reyher (1679) und H. G. Flörke (1803) auch in der akustischen Bestimmung der Vokale. Nachdem es 1780 Ch. G. Kratzenstein auf die Anregung einer Preisfrage der Petersburger Akademie gelungen war, die Vokale a, e, i, o, u durch Zungenpfeifen mit verschiedenen Ansatzrohren mechanisch zu erzeugen, konstruierte der gelehrte Mechaniker W. von Kempelen in Wien nach langer Vorbereitung eine befriedigend funktionierende Sprech- oder, wie er selbst sagt, Sprachmaschine, mit deren Beschreibung er vortreffliche Erörterungen über den »Mechanismus der menschlichen Sprache« verband (1791). Die Entstehung der Konsonanten wird hier mit Rücksicht auf das Verhalten der Stimme, des Nasenkanals, der Zunge, der Zähne und der Lippen anschaulich dargelegt, während die Analyse der (auf der Sprechmaschine nur mit Hilfe der vorgehaltenen Hand hervorgebrachten) Vokale begreiflicherweise zu wünschen übrig läſst. Hellwags Vokalfünfeck erscheint mit nach oben gekehrter Spitze bei E. F. F. Chladni wieder, der u. a. durch seine 1802 und frz. 1809 erschienene Akustik auf die Phonetik eingewirkt hat, und in der ursprünglichen Stellung bei F. H. du Bois-Reymond (1812). Die ersten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts waren in Deutschland sonst wenig ergiebig, wenn auch die sprachphysiologische Literatur nicht ohne Zuwachs blieb. Auf englischer Seite zählen zwei erst neuerdings bekannt gewordene Leistungen hierher: eine orthoepische Analyse der englischen Sprache von T. Batchelor (1809) und T. W. Hills Vortrag über die Sprachartikulationen (1821). Hat Batchelor — fast dreiſsig Jahre vor Sweet — zuerst den diphthongischen Charakter der sog. langen Vokale des Englischen erkannt, so interessiert Hill als Vorläufer Jespersens in der Aufstellung einer analphabetischen Formelschrift. Gleichzeitig verfochten in Frankreich Urbain Domergue und C. F. Volney ihre phonographischen Systeme. Das des Ersteren (1806) unterscheidet im Französischen nicht weniger als 21 einfache Vokale, einschlieſslich der vier nasalen, und 19 Konsonanten, während das »europäische Alphabet« Volneys (1821) in der Nuancierung der französischen Vokallaute hinter jenem nur um zwei Nummern (mittleres e und die Länge des u-Lautes) zurückbleibt. Die gründlichen Untersuchungen J. E. Purkinjes in Breslau (später in Prag) über die Physiologie der menschlichen Sprache (1836) blieben durch ihre polnische Fassung auf einen kleinen Leserkreis beschränkt. Eine deutsche Arbeit, die schon im Titel das Einschlagen neuer Wege bekundet, erschien 1836 bis 1841. Es war K. M. Rapps groſsenteils gelungener »Versuch einer Physiologie der Sprache nebst historischer Entwicklung der abendländischen Idiome nach physiologischen Grundsätzen«. Wenn die von dem Verfasser gehoffte Wirkung auf die Grammatiker ausblieb, so lag dies nicht sowohl an den Mängeln und Sonderbarkeiten des Buches selbst, als an dem Bann, in welchem Grimms am Buchstaben haftende Lautlehre die philologischen Kreise gefangen hielt. Diese in Deutschland für die Phonetik Jahrzehnte hindurch langsam zu gewinnen, blieb wesentlich dem Wiener Physiologen Ernst Brücke vorbehalten, dessen 1857 veröffentlichtes Kompendium der »Physiologie und Systematik der Sprachlaute« erst 1876, und zwar trotz der gerade in demselben Jahre erfolgten Wiederauflage, die Führerschaft an Sievers' neue Phonetik (»Grundzüge der Lautphysiologie«) abgetreten hat. Das Hellwagsche Vokaldreieck von 1783 ist bei Brücke in eine Vokalpyramide mit der Spitze a verkehrt und umfaſst vierzehn Nuancen:

$$
\begin{array}{ccccccc}
 & & & a & & & \\
 & & a^{e} & & a^{o} & & \\
 & e^{a} & & a^{oe} & & o^{a} & \\
e & & e^{o} & & o^{e} & & o \\
i & i^{u} & & & & u^{i} & u,
\end{array}
$$

wobei e das geschlossene o, e^{a} das offene e, a^{e} einen noch offeneren ä-Laut bedeutet usw., während u^{i} das deutsche ü, o^{e} das deutsche ö, a^{oe} das offene französische ö (eu), e^{o} das unbetonte französische e, und i^{u}, »das y nach norddeutscher Aussprache« und das »dialektische ü der Südostdeutschen, speziell der Wiener« wiedergibt. Das System »der einfachen Konsonanten«, d. h. der »Konsonanten mit einfachem Geräusch und einfacher Artikulationsstelle« umfaſst bei Brücke Verschluſslaute, Reibungsgeräusche, Zitterlaute und »Konsonanten« (d. h. Nasale), die auf drei Reihen (1. bilabiale und labiodentale; 2. alveolare, zerebrale, dorsale und dentale; 3. drei Arten am Gaumen gebildeter Laute) verteilt sind. Neben Brückes sprachphysiologisch verdienstlichem, linguistisch jedoch unzureichendem Buch haben die gleichfalls vom Standpunkte des Mediziners geschriebenen und durch ihre Breite leicht ermüdenden Werke von K. L. Merkel in Leipzig über die Anatomie und Physiologie des menschlichen Sprachorgans (1857 und 1866) nur geringere Bedeutung erlangt. J. Kudelkas Analyse der Laute »vom physikalisch-physiologischen Standpunkte« (1856), die Abhandlung des Holländers F. C. Donders über die Natur der Vokale (1858, deutsch), die Mehrzahl der Arbeiten von J. N. Czermak (vorab die Schrift über den Kehlkopfspiegel, 1860), ja auch die für die Vokalakustik epochemachende »Lehre von den Tonempfindungen« von H. Helmholtz (zuerst 1862) waren noch mehr auf ein im engeren Sinne fachmännisches Publikum berechnet, andrerseits M. Thausings und H. B. Rumpelts »natürliche Systeme« der Sprachlaute (1863 und 1869) der Konkurrenz mit dem Brückeschen nicht gewachsen. Wertvolle Beiträge von sprachlicher Seite boten vor 1876 noch einige Aufsätze des scharfsinnigen J. F. Kräuter, neben welchem auch der Stenograph G. Michaelis auf ehrende Erwähnung Anspruch hat. Eduard Sievers' vorhin erwähntes Buch (1. Aufl. 1876) war ausdrücklich »zur Einführung in das Studium der indogermanischen Sprachen« bestimmt und die Arbeit eines Philologen. In der Einleitung betont der Verfasser, daſs für den Sprachforscher die Lautphysiologie nur eine Hilfswissenschaft sei. Die grundlegende Ermittelung der allgemeineren Gesetze falle der Naturwissenschaft zu. Mit diesen müsse sich der Sprachforscher natürlich zunächst bekannt machen; seine eigentliche und höhere Aufgabe aber sei es, auf Grund derselben die Entwicklung des jetzt Bestehenden an dem früher Vorhandenen historisch zu verfolgen. Die »Grundzüge« behandeln daher, von der das Allgemeinere vorführenden Einleitung abgesehen: Die »einzelnen Sprachlaute«, die »Silben- und Wortbildung« und den »Lautwandel«. Sievers' Einteilung der Sprachlaute »nach dem akustischen Werte« ist, wie der Verfasser zugibt, weder ganz konsequent akustisch, noch trägt sie dem Vorkommen stimmloser Liquidae und Nasale gebührende Rechnung. In der Anordnung der Vokale schlieſst sich Sievers dem Vorgange J. Wintelers (1876) an, indem er die Hauptvokale u—a—i auf einer geraden Linie verzeichnet und von der Mitte dieser Linie eine halbsolange nach ü (Zunge wie bei i, Lippen wie bei u) hin rechtwinklig abzweigt (eine entgegengesetzt nach einem Laut mit Zungenstellung für u und Lippenstellung für i kann hier auſser Betracht bleiben). Mit Einfügung der Zwischenlaute ergibt sich das System:

$$
\begin{array}{c}
ü^{1} \\
ü^{2} \\
ö^{1} \\
ö^{2} \\
u^{1}\ u^{2}\ o^{1}\ o^{2}\ a\ æ\ e^{2}\ e^{1}\ i^{2}\ i^{1},
\end{array}
$$

das an Anschaulichkeit hinter dem Hellwagschen Dreieck ohne Zweifel zurücksteht. Die Tabelle der Konsonanten — denn diese Bezeichnung wendet Sievers für Geräuschlaute + Sonore exkl. Vokale denn doch an — zeigt die Rubriken: Labiale, Labiodentale, Interdentale, Alveolare, Zerebrale, Dorsale, Palatale, Gutturale. Wenn Sievers' Buch in systematischer Hinsicht somit manche Blöſsen bietet, die J. Hoffory später (1884) mehr als billig ausgenutzt hat, so ist ihm doch die angestrebte Vermittlung zwischen natur- und sprachwissenschaftlicher Phonetik im ganzen vortrefflich gelungen. Mit der zweiten Auflage (1881; jetzt liegt die fünfte von 1901 vor) gingen die nunmehr so genannten »Grundzüge der Phonetik« in der Vokalbestimmung

zu dem »Bellschen System« der englischen Schule über. A. Melville Bell, ein geborener Schotte und von Hause aus Sprach- und Vortragslehrer (seit 1870 in Washington, † 1905), trat 1867 in London mit einer Artikulationsschrift, Visible Speech (sichtbare Rede) hervor, die zwar Brückes Versuch dieser Art vom Jahre 1863 an Brauchbarkeit bei weitem übertrifft, aber doch auch nicht in weitere Kreise gedrungen ist. Bedeutsam ist sie durch ihr Schema geworden. Die Form der neuen Konsonantenzeichen erlaubte deren Verwendung in vierfacher Stellung: aufrecht, umgekehrt, links und rechts gewendet (so ist ein D-ähnliches Zeichen = p, ɑ = k, ⌂ = »dickem« t, ⊍ = t), und legte die Anordnung nach dem Muster des Schachbretts nahe. Bei den Vokalen befolgte Bell soweit wie möglich dasselbe Prinzip. Während er in anderen Werken das Hellwagsche Dreieck verwendet, hat er in »Visible Speech« die Vokale gleichfalls quadratisch zusammengestellt. Dieses Vierecksystem, gewöhnlich das Bellsche genannt, wurde in England von Henry Sweet (kaum ernstlich von A. J. Ellis), in Norwegen von Johan Storm adoptiert und hat, wie oben erwähnt, durch Sievers auch in Deutschland Eingang gefunden. Das Vokal-System zeigt, auf die einfachste Form reduziert, neun Felder, die durch die Kreuzung dieser senkrechten Reihen (hintere = gutturale, gemischte, vordere = palatale Laute) mit drei wagerechten Reihen (hohe, mittlere, niedrige Laute) entstehen. Setzt man die deutschen Vokale ein, so ergiebt sich ə (= e in Gabe, das mittlere a nord-, das niedrige süddeutsch):

	hintere	gemischte	vordere
hohe	u		i, ü
mittlere	a, o	ə	e, ö
niedrige	a		

Da sich aber je nach dem Vorkommen oder Fehlen der (Lippen-) »Rundung« die Zahl verdoppelt (daher sind hier drei Felder mit je zwei Lauten besetzt), und dies nochmals je nach der »engen« — Bell selbst sagt »primären« — oder »weiten« Artikulation geschieht (i ist teils »eng« oder geschlossen, teils »weit« oder offen usw.), so verfügt das vollständige System über sechsunddreifsig Stellen, die denn auch sämtlich bei Bell und denen, die sich des Schemas bedienen, so oder so ausgefüllt sind. Das Auseinanderrenken des Dreiecks zum Trapez, wenn auch nicht Quadrat, hat für das Englische eine gewisse Berechtigung, indem die offensten Guttural- und Palatalvokale, wie in all, not — hat, etwas aus der a—u- und der a—i-Linie hinausrücken. Im allgemeinen aber läfst die Dreieckform das Verhältnis der Vokalartikulationen zueinander besser erkennen. Abänderungen des Visible-Speech-Systems finden sich bei A. Western, F. Beyer, O. Jespersen, P. Passy und L. Soames; auch Sweet hat sich später (1892) mit einem zweimal sechsstelligen System begnügt, in welchem mittlere und niedrige Vokale zusammenfallen. Bell, von dem schon 1849 »Prinzipien der Rede und des Vortrags« und nach 1867 aufser einer verkürzten Ausgabe (o. J.) und einer Neubearbeitung von »Visible Speech« noch verschiedene Beiträge zur Phonetik erschienen sind, hat sich durch das nach ihm benannte System unzweifelhaft Verdienste um die Analyse der Vokalartikulation erworben. Der etwa gleichalterige A. J. Ellis († 1890) wurde durch das Interesse des Mathematikers und Musiktheoretikers zur Phonetik geführt. Doch sind seine allgemein-phonetischen Schriften (darunter »Essentials of Phonetics« 1848; »Pronunciation for Singers« 1877) beinahe vergessen. Ellis' bleibende Bedeutung liegt auf dem Gebiete der englischen Lautgeschichte und Mundartenkunde, denen sein Hauptwerk (»On Early English Pronunciation«, 5 Bände, 1869—1889) gewidmet ist. Sowohl Ellis als Bell überragt Henry Sweet (jetzt in Oxford) als Linguist und als Philologe. Die phonetische Wissenschaft verdankt ihm nicht nur vortreffliche Einzeldarstellungen verschiedener lebender Sprachen (zuerst 1873 f.), vorab seiner eigenen (deutsch 1885 u. ö.; englisch 1890 u. ö.), sondern auch das erste vergleichende Handbuch der Phonetik (1877), das in klassischer Kürze aufser der Einleitung über die Sprachorgane, der allgemeinen Analyse und Synthese, Exkursen über Lautbezeichnung,

die Grundsätze der Orthographiereform usw. phonetische Skizzen des Englischen, Französischen, Deutschen, Holländischen, Isländischen, Schwedischen und Dänischen nebst Umschrifttexten enthält. Eine verkürzte Bearbeitung kam 1890 zum erstenmal heraus. Die historische Lautlehre hat Sweet — einer der ersten Kenner des Altenglischen (Angelsächsischen) — durch seine »History of English Sounds« (1874, Umarbeitung 1888) und mehrere grammatische Werke (1892 f.) wesentlich gefördert. Sweet beherrscht bis auf die letzte Phase, die sog. Experimental-Phonetik, mehr oder minder die neuere Lautforschung. Johan Storm (Professor in Christiania), der Verfasser der 1879 norwegisch, 1881 und 1892—1896 deutsch erschienenen Buches »Englische Philologie«, mit einer auch durch eigene Beiträge höchst wertvollen kritischen Besprechung der neueren Literatur über »allgemeine Phonetik« und »englische Aussprache«, steht hier zu Sweet wenigstens in dem Verhältnis wissenschaftlichen Austauschs. Sweets (und Storms) Einfluſs auf Sievers' Vokalbehandlung ist schon erwähnt worden. Haben auch der Bonner Anglist Moritz Trautmann und der Unterzeichnete zuerst unabhängig von Sweet in Deutschland die Phonetik im Unterricht verwendet und (1878 f.) empfohlen, so eröffnet doch die von Sweet im Vorwort des Handbuchs (1877) ausgegebene Parole zeitlich den Feldzug gegen die jetzt sog. alte Methode, und das meiste von den seitdem in Menge erschienenen Aufsätzen, Kompendien und Lehrbehelfen zur phonetischen »Reform« läſst sich mittelbar oder unmittelbar an Sweet anknüpfen. Noch 1879 gab der Unterzeichnete als erstes Schulbuch auf lautlicher Grundlage eine kleine englische Formenlehre heraus, seit 1880 eine orthographisch-phonetische Zeitschrift, die 1888 von einer phonetisch-pädagogischen (»Phonetische Studien«, jetzt »Neuere Sprachen«) abgelöst wurde. Auch Techmers »Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft« hat (1884—1889) viel Phonetisches gebracht. 1882 (deutsch 1885) bearbeitete der Norweger August Western die englische Lautlehre für Lehrer. Arbeiten von Hermann Breymann (in München), Felix Franke (jung † 1886 in Sorau), Arnold Schröer (jetzt in Köln) halfen 1884 der phonetischen Methode den Weg ebnen. Im selben Jahre erschienen vergleichende Darstellungen der Phonetik des Deutschen, des Englischen und des Französischen von Trautmann (der in der Vokalfrage von Sweet gänzlich abweicht) und von dem Unterzeichneten; 1885 auch Beiträge des letzteren über die Aussprache des Schriftdeutschen, mit Texten in Lautschrift. Von meinem Lehrbuch kam 1900 u. ö. eine verkürzte Fassung (seit 1903 auch in englischer Bearbeitung durch W. Rippmann in London) heraus, der 1901—03 ein umgearbeiteter Auszug des Trautmannschen Werkes zur Seite getreten ist. In das Jahr 1885 fällt eine schwedische Sprachlehre der trefflichen Phonetiker J. A. Lyttkens und F. A. Wulff in Lund. Lautschrifttexte für das Französische wurden 1886 von Franke und gleichzeitig, sowie mehrfach später, von Paul Passy in Paris geliefert, der 1887 auch die französischen Laute systematisch behandelt und 1890 die allgemeine Phonetik durch eine weitausblickende Studie über den Lautwandel bereichert hat. Nicht geringere Verdienste hat sich Passy durch die Begründung und Leitung des Internationalen Vereins für Phonetik (Association phonétique internationale) und seines Organs »Le Maître phonétique« erworben, die beide 1907 in ihr 22. Jahr treten. Der Verein zählt jetzt gegen 1200 Mitglieder in aller Herren Ländern und unterhält durch seine Zeitschrift (wo die Namen und Adressen sämtlicher Mitglieder zu finden sind) einen lebhaften monatlichen Austausch der Tatsachen und Ansichten besonders im Bereiche der praktischen Phonetik. Die Beiträge erscheinen in der Sprache und Aussprache des Einsenders, aber in der Lautschrift des Vereins (s. u.). 1886 führte sich Otto Jespersen in Kopenhagen, einer der schärfsinnigsten jüngeren Forscher, durch Anmerkungen zu Frankes Texten ein. Er hat auſser mehreren Hilfsmitteln für den Unterricht (Englisch und Französisch, eine dänische Lautlehre mit Verner Dahlerup 1889) u. a. eine die Artikulation registrierende Formelschrift (1889; als Beispiel diene:

$$\left.\begin{matrix} \alpha\,3^{a} & \beta\,g & \gamma\,3_{j} & \delta\,0 & \varepsilon\,1 & \zeta\,4 \\ & „ & 0^{e} & „ & 2 & .. \end{matrix}\right\} = \text{un}$$

) und eine ausgezeichnete, wenn auch der experimentellen Methode gegenüber nicht vorurteilsfreie »Phonetik« (1897—99, deutsch

in 2 Teilen 1904) zur Fachliteratur beigesteuert. Franz Beyer in München machte sich 1887 f. durch Beiträge zur französischen Phonetik vorteilhaft bekannt und veröffentlichte 1893 mit Passy ein französisches Seitenstück zu Sweets »Elementarbuch des gesprochenen Englisch«. Eduard Koschwitz († 1904 in Königsberg) versuchte 1888 eine Darstellung der neufranzösischen Formenlehre nach ihrem Lautstande, gab 1892 wertvolle Aufschlüsse über die Aussprache des Französischen in Genf und Frankreich und illustrierte 1893 die Sprechweise hervorragender Pariser durch Leseproben in leider recht unübersichtlicher Lautschrift. Als theoretisch und praktisch gleich schätzbares Hilfsbuch erwies sich eine Einführung in die französische Aussprache (1889) von Karl Quiehl in Kassel, der mit Karl Kühn und Phil. Roſsmann in Wiesbaden, Franz Dörr und Max Walter in Frankfurt und Adolf Gundlach in Weilburg die Gruppe der bekanntesten Förderer lautlicher Schulung in Hessen-Nassau, der Wiege der »Reform«, bildet. Wenig später traten in gleicher Hinsicht die Österreicher Wilh. Swoboda in Graz, Engelbert Nader und Alois Würzner in Wien hervor. Aus dem Jahre 1889 ist noch die auf die Praxis berechnete Phonetik des Holländers P. Roorda zu erwähnen. 1891 entwarf Laura Soames († 1895) als willkommene Ergänzung zu Sweets Londoner Englisch eine Skizze der gebildeten Sprache von Brighton in ihrer Einführung in die Phonetik (für englische Lehrer und Lehrerinnen der drei Schulsprachen), der 1897 ein Handbuch für den Leseunterricht nach phonetischer Methode gefolgt ist. Die englischen Lautschrifttexte wurden, wie 1891 durch C. H. Jeaffreson und O. Boensel, so 1892 durch Jespersen erfreulich vermehrt. C. H. Grandgent (jetzt in Cambridge, Mass.) schilderte 1892 das Verhältnis der deutschen zu den amerikanisch-englischen Lauten. Der Germanist Otto Bremer in Halle behandelte 1893 die deutsche Phonetik methodisch als Gegenstand mundartlicher Untersuchungen, während Verner Dahlerup in Kopenhagen die französische schulmäſsig darstellte. Noch anderen Sprachen wurde in dieser Zeit der phonetische Eifer zugewandt: dem Russischen 1891 durch J. A. Lundell in Upsala, der schon 1878 die schwedische Dialektkunde durch ein Lautalphabet gefördert und 1888 die »Phonetik als Universitätsfach« empfohlen hatte; dem Portugiesischen 1892 durch A. R. Gonçalves Vianna in Lissabon; dem Spanischen 1894 durch Fernando Araujo in Toledo (jetzt in Madrid). Das Jahr 1897 ist für die Lautwissenschaft besonders fruchtbar gewesen. Auf französischem Gebiet brachte es das sorgfältig verbreitete Lautschriftlesebuch von Jean Passy und Adolf Rambeau, von denen der erstere (der Bruder Paul Passys, früh † 1898 in Lausanne) seine Kompetenz durch feine Bemerkungen zur französischen Phonetik in Zeitschriften dargetan, der zweite (früher in Hamburg, nach langem Aufenthalt in Nordamerika jetzt in Berlin) sich als Neuphilologe und »Reformer« seit Jahren zur Geltung gebracht hatte. Das Gleiche ist von Hermann Klinghardt (jetzt in Rendsburg) zu sagen, dessen 1897 erschienenes Werk, eine Art phonetischer Übungsschule für angehende Fachlehrer, von neuem die erstaunliche eigene Arbeitskraft des Verfassers erweist. Eine Serie phonetischer Wörterbücher, wie Passy-Rambeau und fast alles Neuere in der Schreibung der Association phonétique, ist durch das französische Aussprache-Wörterbuch von H. Michaelis und P. Passy (1897) glücklich eröffnet worden; und heute liegen mehrere zweisprachige Wörterbücher mit gleicher Aussprachebezeichnung vor. Das Buch von George Hempl (in Palo Alto, Kal.) über »deutsche Orthographie und Phonologie« (1898) ist die erste gröſsere (und sehr tüchtige) deutsche Phonetik im Sinne des Titels. Seit dem Erscheinen von Jespersens Lehrbuch (1897—99) sind auſser neuen Auflagen älterer Werke insbesondere praktische Leitfäden für Seminaristen oder Lehrer, wie die von K. Lang (1900, 2. Aufl. 1904), H. Hoffmann (1904) und H. Michaelis (1906), und weiteres Umschriftmaterial, z. B. für Deutsch von dem Unterzeichneten (1899 u. ö., und 1902), und Pierce-Hempl (1900), für Englisch von E. R. Edwards (1901) und Herbert Smith (1907), für Dänisch von Elna Simonsen (1905), für Französisch von P. Passy (1904), D. L. Savory (1906) und D. Jones (1907) zu verzeichnen; doch hat P. Passy die Zahl der kurzen Handbücher durch eine höchst will-

kommene »kleine« vergleichende Phonetik der europäischen Hauptsprachen (1906) vermehrt, und auch ferner liegende Sprachen, wie das Japanische durch E. R. Edwards (1903), das Magyarische durch J. Balassa (1904) und die Eskimosprache durch W. Thalbitzer (1904), sind im neuen Jahrhundert phonetisch behandelt worden. — Neben der linguistisch-philologischen Phonetik geht auch seit der Mitte der 70er Jahre die nicht minder eifrig gepflegte physiologische her. P. Grützner in Tübingen behandelte 1879 die Physiologie der Stimme und Sprache; G. H. von Meyer in Zürich gab 1880 eine populäre Darstellung der Sprachwerkzeuge und ihrer Verwendung. Auch die Arbeiten des Leipziger Sprachforschers und Sprachlehrers Friedr. Techmer († 1891) schlagen mehr die natur- als die sprachwissenschaftliche Richtung ein. Seine 1880 erschienene »Phonetik« vermittelt dem Philologen viel — ja zuviel — andernfalls nicht so leicht zugängliches Material, während man sich über Techmers Anschauung von der Analyse und Synthese der hörbaren Sprache besser aus dem ersten Band seiner »Internat. Zeitschrift« (1884) belehrt. Auch die Geschichte insbesondere der französischen Phonetik verdankt Techmer wertvolle Beiträge (ebenda 1888—89). Das schwierige Gebiet der Vokalakustik hat in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Bearbeiter gefunden, von denen hier zunächst F. Auerbach (seit 1876), H. Grafsmann (1877), F. Jenkin und J. A. Ewing (1878), J. Lahr (1886) genannt sein mögen. Auf Grund von Stimmgabelversuchen ist Trautmann (1884; s. o.) zur Aufstellung eines Systems fester Mundresonanzen (zwei Septimenakkorde) für die Hauptvokale u, ó, ò, a, ȧ, è, é, i gelangt. Mit einfachen Mitteln hat auch der Philologe R. J. Lloyd in Liverpool († 1906) eine Experimentalanalyse der Vokale und Konsonanten gegeben (1890 ff.) und gegen Angriffe zu verteidigen gewufst. Eingehende Untersuchungen haben die Physiologen L. Hermann in Königsberg (1889) vermittelst der Photographie und H. Pipping in Helsingfors (1890) mit Hensens Phonautographen angestellt, jedoch voneinander abweichende Resultate erhalten. Edisons Phonographen hat zuerst (1890) Ph. Wagner in Reutlingen, ein Exemplar neuerer Konstruktion Ernst A. Meyer in Marburg (1897) zur Bestimmung der Tonhöhe im gesprochenen Worte gebraucht. Ph. Wagner gebührt auch das Verdienst, die Mareysche Trommel in Verbindung mit dem Kymographion in die Phonetik eingeführt zu haben (1889). Wesentlich derselbe Apparat eigener Bauart und eine Anzahl mehr oder minder wichtiger Nebenapparate liegt der graphischen Methode (1891 ff.) von P. Rousselot in Paris zu Grunde, die unter dem Namen Experimental-Phonetik auch in Deutschland viel von sich reden macht. Die kymographischen Versuche des Unterzeichneten (1894) und die planmäfsigeren Experimente E. A. Meyers (1898, neuere über Lautdauer 1903 und 1904) knüpfen vielmehr an Wagner als an Rousselot an. Die Mareysche Trommel hat vor allem für die Feststellung der Dauer, der Stärke und innerhalb gewisser Grenzen der Höhe, mindestens der Stimmbeteiligung, wie auch der Nasalität sehr schätzenswerte Hilfe geleistet, d. h. in Bezug auf Dinge, bei welchen die subjektive Auffassung nur allzu leicht irregeht. Wie der Amerikaner N. W. Kingsley (1880 bis 1886), so haben H. Hagelin in Stockholm (1889), Rousselot (1891) und andere auch den künstlichen Gaumen mit Erfolg zur Bestimmung der Zungen-Vordergaumen-Artikulation verwandt, während ein stomatoskopisches Verfahren einfacherer Art zuerst bei dem englischen Zahnarzt Oakley Coles (1871), dann bei Grützner (1879), Techmer (1880) und R. Lenz (1888) begegnet. Andere Messungsmethoden sind u. a. von C. H. Grandgent (1890), O. Bremer (1893) und H. W. Atkinson (1898) befolgt worden. Die Anwendung der Röntgen-Strahlen auf die Sprachphysiologie hat (1898) z. B. den Berliner Spracharzt Max Scheier und neuerdings E. A. Meyer beschäftigt. Eine systematische Darstellung seiner Methode hat Rousselot 1898 ff. gegeben und sie u. a. 1902—03 in einem Abrifs der französischen Aussprache (mit F. Laclotte) zur Anwendung gebracht. 1900 traten auch die Holländer J. H. Gallée und H. Zwaardemaker und ungefähr gleichzeitig der Amerikaner E. W. Scripture auf dem experimental-phonetischen Gebiete hervor. Aufser verschiedenen Einzelarbeiten, die zum Teil aus dem von ihm geleiteten psychologischen Laboratorium an der Yale-

Universität (New Haven, Conn.) hervorgegangen sind, verdanken wir Scripture, einem Schüler von Wundt und Rousselot, ein zusammenfassendes Handbuch der Experimental-Phonetik (1903); auch durch phonographische Aufnahmen (u.a. in Deutschland) hat er sich verdient gemacht. Neben Scripture sind von seinen Landsleuten hier noch etwa F. M. Josselyn in Boston, E. H. Tuttle in New Haven und R. Weeks in New York zu nennen. Aus der Rousselotschen Schule sind auch A. Zünd-Burguet in Paris und G. Panconcelli-Calzia in Marburg hervorgegangen, von denen der erstere als Sprach- und Stimmlehrer, Konstrukteur und Fachschriftsteller, der letztere besonders als Herausgeber einer phonetischen Bibliographie (in der Gutzmannschen »Monatsschrift«, seit 1906) förderlich wirkt. Über neuere Versuche mit Sprechmaschinen hat zuletzt V. A. Reko in Wien (1906 f.) berichtet. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs von der Experimental-Phonetik noch wichtige Aufschlüsse und bedeutende Förderung des phonetischen Faches zu erwarten sind. — Im Unterricht der Taubstummen hat die von Samuel Heinicke bereits um 1770 in Deutschland begründete lautsprachliche Methode seit etwa 20 Jahren internationale Anerkennung gefunden. Die u. a. von Joh. Vatter in Frankfurt a. M. (1884 ff.) geförderte Didaktik dieses Unterrichts ist durch Hugo Hoffmann in Ratibor in noch besseren Einklang mit der modernen Phonetik gebracht worden (1890). Den Wert der Lautphysiologie bei der Behandlung des Stotterns und anderer Sprachgebrechen haben der Taubstummenlehrer Albert Gutzmann (1879) und dessen Sohn, der Spracharzt Hermann Gutzmann (1889 und 1898), beide in Berlin, theoretisch und praktisch geltend gemacht und ihre allgemeine Verwendung beim ersten Leseunterricht aus phychologischen wie aus hygienischen Gründen (1895 und 1897) empfohlen.

3. Systematischer Überblick. Um einen Überblick über das Gebiet der Phonetik zu gewinnen, stellen wir uns auf den Standpunkt des praktischen Philologen und Sprachlehrers. Wir lassen daher die physiologisch-physikalische Phonetik insofern aufser Betracht, als sie nicht zum Verständnis der linguistischen unumgänglich nötig erscheint, und müssen uns auch bei dieser auf das Nächstliegende beschränken.

a) Die Sprachorgane. Die zur Erzeugung der Sprachlaute gebrauchten Organe (Sprachorgane) sind teils solche, die den als Material dienenden Luftstrom liefern (Atmungsorgane), teils solche, die ihn zu Lauten verarbeiten (Artikulations- und Resonanzorgane). Die Atmungsorgane sind die Lunge mit der Luftröhre und das Zwerchfell. Beim Einatmen zieht sich das Zwerchfell zusammen; der Brusthöhlenraum wird hierdurch ausgedehnt, und die Lunge füllt sich mit Luft, die ihren Weg durch die Nase (oder den Mund), den Rachen und die Luftröhre nimmt. Das Ausatmen erfolgt, indem das Zwerchfell in die Ruhelage zurückkehrt. Ist die Dauer des Einatmens und des Ausatmens für gewöhnlich gleich, so wird beim Sprechen die Einatmung verkürzt, die zur Lautbildung gebrauchte Ausatmung verlängert. Der Atem nimmt dann fast ausschliefslich seinen Weg durch den Mund.

Die Artikulations- und Resonanzorgane oder die Sprachorgane im engeren Sinne sind der Kehlkopf, der Mund und die Nase. Der Kehlkopf bildet den Fortsatz der Luftröhe, als deren oberster Ring einer der ihn bildenden Knorpel, der Ringknorpel, betrachtet werden kann. Nach vorn wird der Kehlkopf durch den Schildknopel abgeschlossen, dessen Spitze, der »Adamsapfel«, am Halse zu sehen und mit den Fingern zu fühlen ist. Der Kehlkopf ist mit Knorpelbändern an dem hufeisenförmigen Zungenbein aufgehängt. Im Innern des Kehlkopfs sind rechts und links wagrecht zwei mit Schleimhaut bekleidete Muskelstränge, die Stimmbänder, angebracht. Die zwischen ihnen vorhandene Spalte, die Stimmritze oder Glottis, kann vermittelst der kleinen Stell- oder Giefsbeckenknorpel ganz oder zum Teil geschlossen und den Stimmbändern selbst eine stärkere oder geringere Spannung gegeben werden. Zum Verschlufs des Kehlkopfs nach oben beim Schlingen und Schlucken dient der Kehldeckel, eine löffelähnliche Knorpelplatte hinter der Zungenwurzel. Beim Atmen steht die ganze Stimmritze offen; beim Flüstern ist der hintere Teil (die Atemritze) geöffnet, der vordere Teil (die eigentliche Stimmritze) geschlossen; bei der Stimmbildung sind die Stimmbänder ganz einander genähert und mehr oder

weniger gespannt, so dafs sie der Atem in Schwingungen versetzt. Die über dem Kehlkopf belegene hintere Abteilung der Mundhöhle, der Rachen oder Schlundkopf, wird von der vorderen, dem eigentlichen Mund, durch den weichen oder Hintergaumen oder das Gaumensegel geschieden, wenn dieses, wie gewöhnlich, herabhängt. Das Ende des Gaumensegels bildet das Zäpfchen. Der obere Schlundkopf steht durch die hinteren Nasenlöcher oder Choanen mit der Nasenhöhle in Verbindung. Soll der Atem seinen Weg nicht durch den Mund nehmen, so wird das Gaumensegel gehoben und an die hintere Rachenwand gedrückt, wodurch der obere Schlundkopf — und daher der Durchgang nach der Nase — abgeschlossen wird. Das geschieht bei der Erzeugung sämtlicher Sprachlaute mit Ausnahme der Nasenlaute. Der weiche Gaumen setzt sich in den harten oder Vordergaumen, den Oberkiefer, fort, welcher das Dach des eigentlichen Mundes bildet. An seinen Rändern sitzen in den Zahnscheiden (Alveolen) die oberen, wie an denen des beweglichen Unterkiefers die unteren Zähne. Der vorn durch die Lippen begrenzte Mundraum wird fast ganz durch die Zunge ausgefüllt. Die meisten Sprachlaute werden durch Bewegungen der Zunge, einige durch solche der Lippen artikuliert. Die Nase kommt für die Sprachbildung nur als Resonanzorgan in der schon beschriebenen Weise in Betracht.

b) Die Sprachlaute. Je nach dem bei der Artikulation überwiegenden Organ unterscheiden wir Laute mit Kehlkopfartikulation und Laute mit Mundartikulation.

Die Artikulation des Kehlkopfs kann in der Öffnung, der Verengung und dem Verschlufs der Stimmritze bestehen. Weite Öffnung der Stimmritze ist die Atemstellung. Der Atem geht geräuschlos hindurch und kann erst im Munde artikuliert, unter Umständen zugleich durch Nasenresonanz zum Laut gestempelt werden. Wird die Stimmritze genügend verengt, so ruft die Reibung des Atems an den Stimmbändern einen Kehlkopfreibelaut oder Hauchlaut (*h*)*) hervor. Durchbricht der Atem, wie beim Husten, den vorher mit der Stimmritze gebildeten Verschlufs, so entsteht ein Knackgeräusch, der sog. Kehlkopfverschlufslaut (regelrecht im Deutschen vor betontem Anlautvokal; in der Orthographie unbezeichnet; im Alphabet der Ass. phon. = ʔ).

Beispiele:

ʔ in ihr (betont). *h* in hier.

Im Englischen (es wird genügen, die beiden wichtigsten Fremdsprachen zum Vergleich heranzuziehen) gibt es kein ʔ, wohl aber ein (schwächeres) *h*; im Französischen wird auch *h* nicht anerkannt.

Damit sind die selbständigen Kehllaute praktisch erschöpft. Wohl aber wirkt die Stimmritze mehrfach noch zur Lauterzeugung mit. Mit dem Kehlkopfreibelaut oder Hauchlaut kann eine Resonanz bewirkende Mundartikulation (und auch Nasenresonanz) verbunden sein (so werden die deutschen, englischen u. a. *h*-Laute mit der Artikulation und Resonanz des folgenden Vokals bei nur schwacher Kehlkopfreibung gebildet). Setzt der Atem die geschlossenen und angespannten Stimmbänder in zitternde Bewegung, so entsteht Stimme oder ein »Stimmton«, der sehr häufig (wie selten auch der Kehlkopfverschlufs) zur Mundartikulation (und Nasenresonanz) hinzukommt (so bei den Vokalen und den stimmhaften Konsonanten, *m*, *n*, *ŋ* = ng, *r*, *l*, norddeutschem, französischem, englischem *b*, *d*, *g* usw.). Durch Teilung der Stimmritzenartikulation ist es auch möglich, die in der Regel stimmlosen Laute ʔ und *h* stimmhaft zu bilden (was z. B. bei deutschem *h* zwischen Vokalen geschieht). — Beim Flüstern wird die Stimme durch ein an der Atemritze gebildetes Geräusch, das Flüstergeräusch oder die Flüsterstimme, ersetzt.

Viel ergiebiger für die Differenzierung der Sprachlaute erweist sich die Mundartikulation, die sich gleichfalls auf Öffnung, Enge und Verschlufs verteilt. Dabei ist es von Wichtigkeit, ob die Stimme, und ob Nasenresonanz mitwirkt oder nicht.

Laute mit Mundöffnung, stimmhaft gebildet, sind Vokale. Die Verschiedenheit des Vokalklangs bei *a*, *i*, *u* usw. beruht nicht etwa auf der in Noten auszudrückenden Stimmhöhe (denn die verschiedenen Vokale lassen sich mit demselben Ton sprechen oder singen), sondern auf der

*) Die Zeichen des Alphabets der Association phonétique internationale werden hier in Kursivschrift gegeben. Man vergleiche aufser dem hier zunächst folgenden auch den Artikel »Lautschrift« von J. Spieser in Band V.

Mundresonanz, über deren akustische Analyse die Meinungen noch sehr auseinandergehen. Die Mundresonanz hängt von der jeweiligen Gröſse und Gestalt des Mundraums, also von der Artikulation des Mundes ab. Die Artikulationen der Vokale wie der Konsonanten lassen sich zwar im einzelnen beschreiben; man darf jedoch nicht übersehen, daſs einerseits die Verschiedenheit der Sprachorgane Verschiedenheit der Artikulation bedingt, andrerseits ein vernachlässigter Teil irgend einer Artikulation durch Verstärkung eines anderen kompensiert werden kann. Die Artikulationen der Vokale werden vor allem durch die Stellung der Zunge, in zweiter Linie durch das Verhalten der Lippen bedingt. Bei einer Gruppe von Vokalen, den *i*- und *e*-Lauten, hebt sich die Vorderzunge — bei *i* mehr, bei *e* weniger — gegen den Vordergaumen (Vordergaumenvokale, gewöhnlich palatale Vokale genannt). Bei einer anderen, den *u*- und *o*-Lauten, nähert sich die Hinterzunge — am meisten bei *u*, weniger bei *o* — dem Hintergaumen (Hintergaumenvokale, gewöhnlich: gutturale Vokale). Hier ist der Resonanzraum des Mundes gröſser, und die Resonanz tiefer; dort der Resonanzraum kleiner, und die Resonanz höher. Der tiefere Klang der gutturalen Vokale wird durch das Vorstülpen und »Runden« der Lippen unterstützt; zur Erhaltung der palatalen Vokale kann das »Spreizen« der Lippen mitwirken. Eine mittlere Stelle nimmt das *a* ein, bei welchem die Mittelzunge nur sehr wenig gegen den mittleren Teil des Gaumens gehoben wird, während der Mund sich weiter als bei den übrigen Vokalen öffnet. Die folgende Figur mag das gegenseitige Verhältnis dieser wichtigsten Vokalartikulationen veranschaulichen. Die Klammern deuten die »Rundung« an.

```
      Vordergaumen        Hintergaumen
            i                 (u)
Zähne             e       (o)        Zäpfchen
                      a
```

Verbindet man die Zungenhebung des *i* mit der Lippenrundung des *u*, so erhält man die Artikulation des ü (im Alphabet der Ass. phon.: *y*). Ähnlich setzt sich die Artikulation des ö (Ass. phon.: *ø*) aus denen des *e* und des *o* zusammen. Der unbestimmte Vokallaut, den man im Deutschen meistens für unbetontes e, z. B. in Bitte, verwendet (Ass. phon.: *ə*), hat eine von der Ruhelage des Organs wenig verschiedene Durchschnittsartikulation. Fügen wir die gerundeten palatalen Vokale und das neutrale *ə* in das obige Dreieck ein, so ergänzt sich die Figur wie folgt.

```
i(y)                 (u)
       e(ø)   ə   (o)
             a
```

Durch Verschiebung der Artikulationen nach denen der Nachbarlaute hin lassen sich die hier angesetzten Vokale beliebig nuancieren. So kann das *i*, *y* oder *u* dem *e*, *ø* oder *o* genähert, d. h. mit gröſserer Öffnung zwischen Zunge und Gaumen (und zugleich zwischen den Lippen) gebildet werden. Im Gegensatz zu diesem »offenen« Laut heiſst jener ursprüngliche »geschlossen«. Ähnliches gilt für *e*, *ø*, *o*. Nehmen wir besondere Zeichen (Ass. phon.: ɪ, ʏ, ʊ; ε, œ, ɔ) für diese offenen Laute in unser Dreieck auf, so erhalten wir die Figur

```
i(y)                  (u)
  ɪ(ʏ)              (ʊ)
     e(ø)     ə     (o)
       ε(œ)     (ɔ)
             a
```

Damit sind die im Deutschen sinnunterscheidend gebrauchten Vokale erschöpft. Bei einer vereinfachten Bezeichnungsweise kommt man sogar mit den Zeichen der vorigen Figur und *e:* aus.

Beispiele (das *:* bedeutet Länge):

i: in Biene, ɪ in bin; (*y:*) in fühle, (ʏ) in Fülle. (*u:*) in Mut, (ʊ) in Mutter.
e: in Beet; (*ø*) in Höhle. *ə* in Bitte. (*o:*) in Sohn.
ε: in bäte, *ε* in Bett; (*œ*) in Hölle. (*ɔ*) in Sonne.
a: in Saat, *a* in satt.

Süddeutsch gilt in Bett und vielen andern Wörtern *e* (Umlaut-*e*) statt *ε* (jedoch *ε*, weil »altes« *e*, z. B. in Brett); ebenso in Sonne nicht *ɔ*, sondern *o*. Hierzu kommen in der Bühnen- und norddeutschen Durchschnittsaussprache die drei Zwielaute (Diphthonge) *aĭ*, *aŭ*, *ɔy̆* (mit unsilbigem *ĭ*, *ŭ*, *y̆*). Die Ortsaussprachen weisen namentlich im Süden mancherlei andere Werte auf.

Beispiele:

aĭ in Reihe. *aŭ* in rauhe. *ɔĭ* in Reue.

Die wichtigsten Abweichungen des englischen und des französischen Vokalsystems

von dem deutschen sind die folgenden. Dem Englischen fehlen reine geschlossene Vokale (so ist das e in he nicht *i*:, sondern offneres *i* mit nachfolgendem geschlosseneren *i*- oder *j*-Laut) und die gerundeten palatalen Vokale. Aufser halboffenem *e* (*e* in bed, auch erster Teil des Diphthongs in pay) und *o* (erster Teil des Diphthongs in no) besitzt es noch überoffenes *æ* (in bad) und *ɔ* (in not, nor), deren (bei *æ*) palatale und (bei *ɔ*) gutturale Öffnung etwa auf derselben Stufe wie bei *a* steht. Das deutsche Dreieck verwandelt sich somit in ein Trapez etwa dieser Form, wobei *i* für *ɪ*, und *u* für *ʊ* steht:

i (*u*)
e *ə* (*o*)
æ *a* (*ɔ*)

Besser stimmt das französische Vokalsystem mit dem deutschen überein. Zum deutschen Lautbestand (aufser *ɪ*, *ʏ* und *ʊ*) kommen noch palatales *a*, z. B. in ma; (Ass. phon: a, zum Unterschied von dem offneren, übrigens etwas gutturalen Nachbarlaut *a* in pas) sowie nasale *ɛ*-, *œ*-, *ɔ*-, und *a*-Laute (*ɛ̃* in vin, *œ̃* in un, *ɔ̃* in on, *ã* in an), die freilich in französischen Fremdwörtern auch in Deutschland gebräuchlich sind. Darstellen läfst sich das französische System ungefähr so:

i(*y*) (*u*)
e(*ø*) *ə* (*o*)
ɛɛ̃(*œœ̃*) (*ɔɔ̃*)
a *aã*

In anderen Sprachen, z. B. dem Norwegischen, Wallisischen und Russischen, ist die mittlere, guttural-palatale Reihe, welcher das *ə* angehört, reicher entwickelt, oder, wie im Schwedischen, stärkere Rundung der Gutturalvokale eingeführt.

Laute mit Mundöffnung, ohne Stimme gebildet, sind Hauchlaute, die man der Analogie zuliebe gehauchte oder stimmlose Vokale nennt, die aber, mit oder auch ohne Kehlkopfreibegeräusche, dem h der Orthographie entsprechen (s. o.).

Laute mit Mundenge und Mundverschlufs, gleichviel, ob stimmhaft oder stimmlos gebildet, sind Konsonanten, und zwar gehören aufser dem Kehlkopfverschlufslaut (ʾ) und dem Kehlkopfreibe- und Mundhauchlaut (*h*) alle gebräuchlichen Konsonanten hierher. Eine Mundenge wird durch Annäherung der artikulierenden Organe, ein Mundverschlufs durch deren feste Berührung gebildet. Drängt sich der Atem durch die Enge hindurch, so entsteht ein Reibelaut. Ein Verschlufslaut wirkt als solcher oft nur durch die Herstellung oder durch die Lösung des Verschlusses, im Inlaut (d. h. im Wortinnern) meist durch beide Vorgänge, die hier für das Gehör in der Regel zusammenfallen. Die Artikulationsstellen sind, wie bei den Vokalen, der Vorder- und der Hintergaumen, doch kommen noch andere — die Lippen und die Zähne — hinzu. Je nach der Artikulationsstelle ergeben sich Lippenlaute, Zahnlaute, Vorder- und Hintergaumenlaute. Wir betrachten die deutschen, zunächst norddeutschen, Reibe- und Verschlufslaute. Süd- und mitteldeutsch kommen die eigentlichen Reibelaute (*r* und *l* nicht eingerechnet) im allgemeinen nur stimmlos war.

Reibelaute. Enge zwischen der Unterlippe und den Oberzähnen: stimmloser Laut: *f*, stimmhafter Laut: w (Ass. phon.: *v*). Für dieses zahnlippige *v* tritt süd- und mitteldeutsch ein zweilippiger Laut ein, während das *f* dem norddeutschen gleicht.

Enge zwischen der Zungenspitze und den oberen Zahnscheiden. Zwei Arten eigentlicher Reibelaute: 1. Spitze Zischlaute: feine Längsrinne in der Vorderzunge, so dafs sich ein dünner Atemstrahl an den Schneiden der Vorderzähne bricht (zischt), stimmloser Laut: s, ſs, ss (Ass. phon.: *s*), stimmhafter Laut: s, z. B. zwischen Vokalen (Ass. phon.: *z*); 2. Breite Zischlaute: flache Rinne, breiter Atemstrom: stimmloser Laut: sch (Ass. phon.: *ʃ*), stimmhafter Laut: j, g in französischen Wörtern (Ass. phon.: *ʒ*). Hierzu ein Zitterlaut, bei dem der Atemstrom die gegen die oberen Zahnscheiden gehobene Zungenspitze in zitternde Bewegung (Rollen) versetzt: Zungenspitzen-r, Zungen-r (in der Regel stimmhaft; Ass. phon.: *r*). Endlich ein Laut mit loser seitlicher Enge (zwischen den Seitenrändern der Zunge und den Backenzähnen) und mittlerem Verschlufs (zwischen der Zungenspitze und den oberen Zahnscheiden): *l* (gleichfalls in der Regel stimmhaft).

Enge zwischen der Vorderzunge und dem Vordergaumen: stimmloser Laut: ch (ich-Laut; Ass. phon.: *ç*), so auch häufig g nach Vorderzungen-Vokal oder nach *r*, *l* im

Auslaut oder vor stimmlosem Laut; stimmhafter Laut : j, womit g (andernfalls *g*) zwischen Vorderzungen-Vokal oder *r*, *l* und Vokal oder sonstigem stimmlosem Laut oft gleichlautet (Ass. phon.: *j*). Süd- und mitteldeutsch wird für j statt des *j* ein unsilbiges *ĭ* gesprochen (in Sachsen auch *ç*).

Enge zwischen der Hinterzunge und dem Hintergaumen: stimmloser Laut : ch (ach-Laut; Ass. phon.: *x*), so auch häufig g nach Hinterzungen-Vokal (*a*, *o*, *u*) im Auslaut oder vor stimmlosem Laut; stimmhafter Laut : g zwischen Hinterzungen-Vokal und Vokal oder sonstigem stimmhaftem Laut, sofern nicht Verschluſs-*g* gesprochen wird (Ass. phon.: g). Hierzu ein Zitterlaut, bei dem der Atemstrom das herunterhängende Zäpfchen zum Zittern (Rollen) bringt: Zäpfchen-r (Ass. phon.: ʀ). Oft tritt für dieses ʀ der ähnliche Reibelaut g, unter Umständen auch der stimmlose *x* (ach-Laut) ein.

Beispiele:

{ *f* in feil.
{ *v* in weil.

{ *s* in wisse. { *ʃ* in Asche.
{ *z* in Wiese. { *ʒ* in Gage.

r in rauh.
l in lau.

{ *ç* in ich, (Sieg). { *x* in ach, (Tag).
{ *j* in ja, (Siege). { g in (Tage).
ʀ in rauh.

Verschluſslaute. Verschluſs zwischen den beiden Lippen: stimmloser Laut : *p*, stimmhafter Laut : *b*. Mit dem *p* verbindet sich vor oder nach starkem Vokal in norddeutscher Aussprache ein Hauch, so daſs *p* genauer gleich $p + h$ oder p^h bestimmt werden kann. Findet bei der Bildung des Verschlusses zugleich Senkung des Gaumensegels und daher Öffnung des hinteren Naseneinganges statt, so entsteht die Artikulation des Nasalkonsonanten *m* (Mund-, und zwar Lippenverschluſs mit Nasenöffnung), der in der Regel stimmhaft gebraucht wird.

Verschluſs zwischen der Zungenspitze und den oberen Zahnscheiden: stimmloser Laut : *t* ($t + h$, t^h; vergl. oben bei *p*), stimmhafter Laut : *d*. Nasal : *n*.

Verschluſs zwischen der Hinterzunge und dem Hintergaumen: stimmloser Laut : *k* ($k + h$, k^h; vergl. oben bei *p*, sowie die Bemerkungen zu *ç* und *x*), stimmhafter Laut : *g* (vergl. das vorher bei *j* und g Gesagte). Nasal : ng, sofern dies einlautig gesprochen wird (Ass. phon.: *ŋ*).

Beispiele:

{ *p* in Pein. { *t* in Tier. { *k* in Kunst.
{ *b* in Bein. { *d* in dir. { *g* in Gunst.
m in mein. *n* in nein. *ŋ* in bange.

Zu der übersichtlichen Zusammenstellung der Mundverschluſslaute und -reibelaute fügen wir auch den Kehlverschluſslaut und den Kehlreibelaut, sowie die Vokale hinzu, um das Verhältnis sämtlicher Laute zueinander zu zeigen. Es ergibt sich die folgende deutsche Lauttafel in der Anordnung und mit der Bezeichnung der Association phonétique.

	Lippenlaute	Zahnlaute	Vorder- Gaumenlaute	Hinter- Gaumenlaute	Kehllaute	
Enge-Verschluſs	*p b*	*t d*		*k g*	ʔ	Konsonanten
	m	*n*		*ŋ*		
		r		ʀ		
		l				
	f v	*s z ʃ ʒ*	*ç j*	*x* g	*h*	
Öffnung			*i* (*y*) (*u*) ɪ(ʏ) ʊ *e* (*ø*) ə (*o*) ε (*œ*) (ɔ) *a* Nasaliert: ε̃, œ̃, ɔ̃, ã.			Vokale

Die gebräuchlichsten Konsonanten-Verbindungen sind (abgesehen von $p + h$ usw.): *pf* in Pfau (norddeutsch nachlässig oft *f*), *ts* in zu, *kv* in Qual.

Das englische Lautsystem entbehrt die Laute *x* und g (auch ʀ kommt nur landschaftlich vor) sowie — als sinnunterscheidenden Laut — das *ç*. Dafür besitzt es die nicht zischenden, weil ohne Rinne gebildeten Zahnlaute *ϑ* (stimmlos) und *đ* (stimmhaft), mit Enge zwischen der Zungenspitze und den oberen Zähnen, *ϑ* z. B. in thin, *đ* in then; ferner einen Zweilippenlaut *w*, ohne eigentliche Reibung, von unsilbigem *u* kaum verschieden, z. B. in we. Englisches *t*, *d*, *r*, *l* werden mit weiter

zurückgezogener Zungenspitze als im Deutschen und mit gleichzeitiger Hebung der Hinterzunge gebildet, weshalb sie sich von den deutschen Lauten durch dunklere Klangfarbe unterscheiden. Beliebte Verbindungen im Englischen sind *tʃ* in cheer, dʒ in jeer, *kw* in quite.

Im französischen Lautsystem tritt an die Stelle des Hintergaumennasals *ŋ* ein Vordergaumennasal *ɲ*, z. B. in vigne. Mit *ç* verhält es sich wie im Englischen. Auſser einem halbvokalischen, *u*-ähnlichen *w* (enger als das englische), z. B. in oui, oft auch in roi u. ä., hat das Französische auch ein halbvokalisches, *y*-ähnliches *ɥ*, z. B. in lui.

Auf der Lauttafel müſsten *ϑ đ* vor *s z*; *w* (englisches und französisches) und *ɥ* vor *fv*; *ɲ* zwischen *n* und *ŋ* Platz finden. (Die Lautzeichen sind wie die übrigen dem Alphabet der Ass. phon. entlehnt.)

c) Das Sprachgefüge. Die Sprachlaute sind nicht nur als allein stehende Gebilde, sondern auch als Teile der Rede zu betrachten. Vorher aber gibt ihre Zusammenfassung im einzelsprachigen Lautsystem zu einer kurzen Bemerkung Anlaſs. Sämtliche Laute einer und derselben Sprache zeigen bei aller Verschiedenheit etwas ihnen gemeinsam Charakteristisches der Artikulation; sie sind, wie man sagt, auf derselben Artikulationsbasis gebildet. Diese läſst sich am besten im Vergleich mit fremden bestimmen. So fehlt dem Deutschen die im Englischen beliebte Senkung und Verbreiterung der Zunge bei Vorschiebung des Unterkiefers, auch das Widerstreben gegen stärkere Beteiligung der Lippen; umgekehrt aber auch die entgegengesetzte Tendenz des Französischen. Es nimmt daher eine mittlere Stellung zwischen den beiden Nachbarsprachen ein.

Vergleicht man die Laute als Teile der Rede, so stellen sich drei Grundeigenschaften der Laute heraus: Dauer, Stärke und Höhe. Bezüglich der Dauer der Vokale beschränkt man sich gewöhnlich auf die relative Unterscheidung kurzer und langer Laute oder erkennt auſserdem noch halblange Laute an. Auf Grund mechanischer Messung wäre die Zahl der Quantitäten für das Deutsche leicht auf etwa sechs zu vermehren (Unterkürze, Kürze, Überkürze, Unterlänge, Länge, Überlänge); jedoch genügen der Sinnunterscheidung die althergebrachten zwei, z. B. Kürze *a* in satt *zat*, Länge *a:* in Saat *za:t*. Das Verhältnis der Kürze zur Länge ist je nach der Mundart des Sprechenden und der Stellung des Wortes im Durchschnitt etwa 1 : 2 oder 2 : 3. Die absolute Dauer der Laute und das Redetempo im ganzen werden auch durch das Temperament, die Stimmung und andere Faktoren bedingt.

Bei den englischen Vokalen ist das historische Quantitätsverhältnis tatsächlich zum Teil umgekehrt, z. B. das sog. lange a, d. h. *eĭ* in pate *peĭt* gelegentlich kürzer als das sog. kurze a, d. h. *æ* in pat *pæt* u. dergl. m.

Im Französischen sind Länge und Kürze bei den Vokalen meist nicht so bestimmt wie im Deutschen geschieden, doch ist in gewissen Fällen z. B. (vor *r*, *z*, *ʒ* in der Tonsilbe vor einer Pause) die Länge zweifellos.

Quantitätsunterschiede finden in allen drei Sprachen auch bei den Konsonanten statt, doch sind sie, auſser in Fällen wie deutsch Baummeise *baŭmmaĭzə* oder *baŭm:aĭzə*, im Gegensatz zu einem möglicherweise verstandenen »Baumeise« *baŭmaĭzə*, schwerlich sinnunterscheidend.

Die Stärke der Laute hängt von dem Grade des Exspirationsdruckes, die der Konsonanten auch von der Energie der örtlichen Artikulation ab. Für Stärke werden auch die Bezeichnungen Nachdruck und (miſsverständlich — vergl. unten) Accent, Ton, deutlicher wieder Betonung gebraucht, starke Laute, Silben und Wörter auch accentuiert oder betont, schwache auch accentlos oder unbetont genannt. Daneben gibt es mittelstarke oder halbstarke Silben, oder Silben mit Nebenton. Der stärkste Vokal einer mehrvokaligen (in der Regel diphthongischen) Silbe hat hiernach den Silbenton oder Silbenaccent; die stärkste Silbe eines Wortes (oder deren Vokal) den Wortton oder Wortaccent; das stärkste Wort (oder dessen stärkste Silbe, oder deren Vokal) eines Satzes den Satzton oder Satzaccent. Endet der Vokal im Moment seiner gröſsten Stärke (wie in satt *zat*), so hat er den stark geschnittenen, endet er erst nach eingetretener Verminderung der Stärke (wie in Saat *za:t*), so hat er den schwach geschnittenen Accent. Die

starken Vokale treten zwar wegen ihrer Klangfülle am deutlichsten hervor, jedoch wird der Nachdruck schon auf die dem Vokal vorausgehenden und mit ihm eng verbundenen Konsonanten angewandt. Das Zeichen der Stärke (ˈ) geht daher in der Lautschrift der Ass. phon. dem ersten Lautzeichen der starken Silbe voraus. Schwache sowie mittelstarke Silben bleiben in der Regel ohne Betonungszeichen.

Für das Deutsche gilt im allgemeinen in der Silbe wie im Wort (weil die wichtigste Silbe, die Stammsilbe, die erste des Wortes ist) der Modus >, d. h. fallende, abnehmende oder Decrescendo-Betonung; z. B. au *aŭ* (*a* stärker, *ŭ* schwach), arbeitete *ˈʔarbaĭtətə*, auch in Zusammensetzungen, z. B. Waldeinsamkeit *ˈvalt-ʔaĭnza:mkaĭt* (wo die mittlere Stärke der Silbe *ʔaĭn* und der noch geringere Nachdruck auf *kaĭt* und *za:m* unbezeichnet bleiben) usw. Steigende, zunehmende oder Crescendo-Betonung (<) findet sich in Wörtern mit Vorsilben, wie Gebot *gəˈbo:t*, und in Fremdwörtern, wie Natur *na(:)ˈtu:r*, in Zusammensetzungen dann, wenn das zweite Glied das bestimmende ist, z. B. Jahrhundert *ja:rˈhundərt.* Eine dritte Art der Betonung, die schwebende oder ebene Betonung, =, kommt in Zusammensetzungen vor, deren Glieder gleichwertig erscheinen; so in Hessen-Nassau *ˈhɛsənˈnasaŭ*, steinreich *ˈʃtaĭnˈraĭç*, doch geht = leicht in < über. Wörter, die bald stark, bald schwach (oder auch halbstark) gebraucht werden, entwickeln mehrere abgestufte Formen; z. B. der *ˈde:r* (stark), *dɛr* (halbstark), *dər* (schwach). Im deutschen Satz ist der Modus < gewöhnlich, weil das Prädikat, als das das Subjekt bestimmende und daher stärker betonte Wort, in der Regel am Ende steht; z. B. Karl schreibt: *karl* (halbstark) *ˈʃraĭpt* (stark). Ist das Subjekt das wichtigere Wort, so erhält es den stärkeren Ton (Modus >); wie z. B. bei Gegensätzen: Karl schreibt, nicht Fritz: *ˈkarl ʃraĭpt* usw. Stehen sich Subjekt und Prädikat an Wichtigkeit gleich, so sind beide auch gleich betont (Modus =): Kinder jammern, Mütter irren: *ˈkindər ˈjamərn, ˈmytər ˈʔirən.* Wird das Prädikat wieder durch ein Objekt bestimmt, so kommt diesem der Nachdruck zu; z. B. Karl schreibt Briefe: *karl ʃraĭpt ˈbri:fə* (der stärkere Nebenton fällt nunmehr auf *karl*, wobei ein rhythmischer Ausgleich mit im Spiel ist).

Auch das Englische befolgt den Grundsatz der Sinnbetonung und trifft in vielen Einzelheiten mit dem Deutschen zusammen. Schwebende Betonung in Zusammensetzungen und im Satz ist häufiger. Dagegen sind die Nebentöne schwächer; daher die Unbestimmtheit der meisten Vokale aufserhalb der Tonsilbe und eine grofse Zahl schwachstufiger Formen (z. B. I shall go *aĭ ʃl goŭ*, he was there *hij wəz ðɛə*), deren Ersatz durch starkstufige zu den gewöhnlichsten Fehlern unserer englisch sprechenden Landsleute gehört.

Abweichend von beiden Sprachen verhält sich das Französische. Der Betonungsmodus ist in der Silbe, im Wort und im Satz <. Der Nachdruck ist jedoch im allgemeinen geringer als im Deutschen (und im Englischen), weshalb nicht nur deutsches > (z. B. allons *ˈalɔ̃*), sondern auch deutsches < (z. B. *aˈlɔ̃*) falsch lautet. Rhythmische und rhetorische Einflüsse machen sich stark bemerklich, so dafs Sinnbetonung nur bei Gegensätzen anerkannt scheint. Dafs schwache Formen nicht fehlen, zeigt z. B. das l' *l* des Artikels neben le *lə* und la *la*.

Bezüglich der Höhe (Tonhöhe, Intonation) unterscheidet man in der Regel nur relativ zwischen ebenem Ton (—, der ein hoher, mittlerer und tiefer sein kann), steigendem Ton (/) und fallendem Ton (\), sowie den zusammengesetzten Tönen: steigend-fallendem (∧) und fallend-steigendem (∨) Ton. Eine relativ wie absolut genauere Bestimmung ist nur mit Hilfe der Experimentalphonetik möglich. Im Deutschen ist der ebene Ton selten. Der fallende Ton bejaht oder behauptet, der steigende fragt oder bereitet die Bejahung oder Behauptung vor. Die zusammengesetzten Töne stellen sich im Affekt ein; der steigend-fallende bei verdrossenem Widerspruch, der fallend-steigende bei der Warnung. Die Intervalle unterliegen mancherlei Schwanken. Kymographische Messung ergab z. B. für das Wort du in der Aussprache des Unterzeichneten bei energischer Intonation durchschnittlich für \ (behauptend) die Oktave (ärgerlich 2 Oktaven); für / (fragend)

die groſse Terz; für V (drohend) Fall um einen Ton, von da Steigen um die groſse Terz oder bis zur Quarte.

Das Englische zeigt auch in dieser Hinsicht seine Verwandtschaft mit dem Deutschen, ohne daſs deshalb charakteristische Unterschiede fehlten. Die Sprachmelodie scheint einförmiger, die Stimmlage tiefer zu sein.

Das Französische entfernt sich wie gewöhnlich vom Deutschen in der entgegengesetzten Richtung.

Die Stellung der Laute beeinfluſst dieselben in mannigfacher Weise. Im Anlaut und im Auslaut tritt die Wirkung der einseitigen Isolierung, im Inlaut — aber auch im An- und im Auslaut — die der Berührung mit Nachbarlauten hervor. Zu beachten ist dabei, daſs sich im Zusammenhang der Rede Wortanlaut und Wortauslaut oft in Satzinlaut verwandeln. Im Anlaut kommen im Deutschen Vokale — wenigstens betont — in der Regel nicht vor, da dem Vokal der ʔ-Laut vorausgeht. Von den Konsonanten sind *ŋ*, g und *x* im Anlaut verpönt; *ç* (Charon, China) wird hier nur in Fremdwörtern geduldet. Stimmhafte Konsonanten setzen meist stimmlos ein (so *zo:* ist genauer *szo:*). Im Auslaut sind die Vokale mit Ausnahme des unbetonten e *ə* und des *a* oder *u* einiger Interjektionen (*da*, *ja*, *na*, *nu*) lang (z. B. *a:* in ja, Emma; *i:* in Juni). Auslautende Konsonanten mit Ausnahme der sog. Liquiden (*l*, *m*, *n*, *ŋ*, *r*) sind stimmlos; so lautet b *p* in lieb, trotz *b* in liebe, lieben, lieber usw. Dieses Gesetz gilt auch für auslautende Konsonantengruppen; z. B. liebt mit *pt*, liebst mit *pst* (jedoch bleibt die Liquide vor stimmlosen Auslautkonsonanten stimmhaft: Land *lant*, fällst *fɛlst* mit stimmhaftem *n* oder *l*); desgleichen (nicht im ganzen Sprachgebiet) für die Konsonanten vor konsonantisch beginnender Ableitung; z. B. Liebling, lieblich mit *p-l* (aber lieble mit *bl*, weil das *l* zum Stamm des Wortes — liebeln — gehört). In Fällen wie lieb' ich tritt meistens Satzinlaut ein (daher *b;* in langsam abgesetzter Rede, oder wenn ein konsonantisch beginnendes Wort folgt, jedoch *p*). Die Berührung der Vokale mit den Nachbarlauten verändert z. B. meist die Artikulationsstelle von *e:* und *o:* vor *r* (*ər*, *ə*) in der Weise, daſs diese Vokale etwas offener gebildet werden. Vokale vor auslautendem Verschluſslaut, wie *a* in ab *ʔap*, werden durch den Übergang der Artikulationsstellung zu der des Konsonanten so deutlich modifiziert, daſs der lautlose Verschluſs ein wirkliches konsonantisches Geräusch zu ersetzen vermag (das ja erst durch die Sprengung des Verschlusses zustande käme). Partieller Angleich der Artikulation an die des Nachbarlautes ist häufiger bei den Konsonanten. So hat sich nach palatalen Vokalen (und *l*, *r*) das palatale *ç* entwickelt (ich *ʔiç*) während nach gutturalen das gutturale *x* erhalten ist (ach *ʔax*). Weitgehende Zugeständnisse werden in diesem Punkt von der Umgangssprache gemacht, die z. B. *n* vor oder nach *k* oder *g* in *ŋ* (ungnädig, wirken), vor oder nach *p* oder *b* in *m* (unbillig, glauben) verwandelt, wie ja im einfachen Wort der Ersatz von *n* durch *ŋ* vor *k* (Dank, Enkel) und vor ehemaligem *g* (lange, Engel), in letzterem Falle zugleich der Ausfall des *g* völlig anerkannt ist. Andere Folgen der Berührung sind Vereinfachungen der Artikulationsform wie die mehr oder weniger verbreiteten z. B. in not tun (einfaches *t*, d. h. Verschluſs, event. etwas längere Pause, Öffnung), Akte (Vorausnahme des *t*-Verschlusses während des *k*), Bettler (seitliche Sprengung des *t*, ähnlich auch eines *k*, vor *l*), Ätna (Öffnung des Gaumensegel- statt des Zungenverschlusses bei *t* vor dem — mit gleichem Mundverschlusse gebildeten — *n*), Absicht (*s* statt *z* nach *p*) usw.

Vieles von dem Erwähnten findet sich im Englischen und Französischen wieder. Als abweichend interessiert auch praktisch am meisten das Fehlen des Kehlverschlusses *ʔ* vor vokalischem Anlaut und die Erhaltung des Stimmtons bei Konsonanten im Auslaut, nicht nur bei den Liquiden.

Zur Betrachtung des Sprachgefüges gehört auch ein Blick auf die Verbindung der Laute zu Wörtern und die Verbindung der Wörter zu Sätzen. Beides ist durch die Schreibung anerkannt. Das Gleiche gilt für die Unterscheidung der Silben. Hier zeigt jedoch schon der in der Grammatik statuierte Gegensatz zwischen Sprachsilben und Sprechsilben, z. B. sprech-en und spre-chen (von denen die letzteren für

die orthographische Silbentrennung maſsgebend sind), daſs die Phonetik in dieser Frage selbständige Stellung wird nehmen müssen. Die Annahme zweier Arten von Silben, der Schallsilben und der Drucksilben, trifft das Wesen der Silbe nicht. Jede Silbe ist eine Schallsilbe, insofern ihren Kern ein Laut mit gröſserer Schallfülle bildet, dem sich Laute mit geringerer Schallfülle anschlieſsen können. Die Schallfülle eines Lautes hängt vor allem von dem Vorhandensein (und Hervortreten) oder Fehlen des Stimmtons, im letzteren Falle von der gröſseren oder geringeren Schärfe des lautbildenden Geräusches ab. Die gröſste Schallfülle haben die Vokale als Stimmlaute par excellence, und sie spielen daher mit wenigen Ausnahmen die Rolle des Silbenträgers. Unterordnung des einen unter den andern durch geringe Schallfülle vorausgesetzt, können zwei Vokale (sogar auch mehr) zu diesem Zwecke verbunden werden (Zwielaute, Diphthonge). Durch Konsonanten getrennte oder in der Schallfülle nicht gehörig abgestufte Vokale gehören eo ipso verschiedenen Silben an; z. B. Gebot *gəbo:t*, Drohung *dro:uŋ*. Die Frage, wo die Silbengrenze anzunehmen sei, ist bei diesen Beispielen leicht zu beantworten. In *gəbo:t* nimmt das *b* an dem gröſseren Nachdruck teil, der auf den zweiten Teil des Wortes fällt; die Grenze zwischen der starken Silbe (*bo:t*) und der schwachen Silbe (*gə*) fällt zwischen *ə* und *b*; die Silbe *bo:t* hebt sich als Drucksilbe (aber auch zugleich Schallsilbe) von der Silbe *gə* ab. In *dro:uŋ* ist das *o:* der Träger der ersten, das *u* der Träger der zweiten Silbe; die Grenze liegt zwischen *o:* und *u*. Ein gröſserer Nachdruck trifft *u* nicht, die zweite ist vielmehr die schwächere Silbe; auch wird das *u* von *o:* (und damit die zweite von der ersten Silbe) nicht etwa durch Herabsetzung des Nachdrucks bei *o:* und (geringere) Wiederverstärkung bei *u* abgehoben. Man kann daher *uŋ* zwar eine Schallsilbe, aber nicht eine Drucksilbe nennen. In Fällen wie alle *ʔalə* ist zwischen den Lauten überhaupt keine Silbengrenze vorhanden; das *l* gehört sowohl dem stärkeren *ʔa(l)* als dem schwächeren *(l)ə* an, ohne deshalb doppelt oder auch nur lang zu lauten. Beispiele mit Konsonanten als Silbenträger sind: brr *br:* (häufig auch *l* in Adel *ʔa:dl* und andere Liquiden in ähnlichen Fällen), bst *pst*.

Das Englische geht wesentlich mit dem Deutschen zusammen, auch da, wo die Schreibung beim Trennen der Silben abweicht (vergl. speak-ing mit spre-chen, sprechend usw.). Im Französischen ist bemerkenswert das Vorkommen stimmloser Liquiden als Silbenträger (z. B. peuple *pœpl̥*, sucre *sykr̥*, wo der untergesetzte Kreis Fehlen des Stimmtons bedeutet) sowie die ja längst in der Schrift anerkannte Entstehung eines neuen Silbenträgers vor komplizierter Anlautkonsonanz (z. B. esprit, écrire, neben lat. spiritus, scribere).

Noch eine andere Art lautlicher Gruppenbildung wird von dem Phonetiker beobachtet, die mit den grammatischen Sätzen oder Satzteilen und den orthographischen Interpunktionsgliedern nicht notwendig zusammenfällt: die der Sprachtakte oder Sprechtakte. Doch hat dieser ja auch an und für sich schwankende Ausdruck in der Phonetik eine wechselnde Bedeutung. Man versteht darunter einerseits durch Pausen voneinander getrennte Teile der Rede (Sinngruppen, die sich auch durch die Grammatik und die Interpunktion unterscheiden lassen), andrerseits mit demselben Atemdruck hervorgebrachte (Atemgruppen, die oft sogar Wörter auseinanderreiſsen). Man vergleiche: Daſs ich erkenne, | was die Welt | im Innersten | zusammenhält (Sinngruppen) und Daſs ich er- | kenne, was die | Welt im | Innersten zu- | sammenhält (Atemgruppen). Namentlich bei der Einteilung nach Sinngruppen spielt das subjektive Empfinden mit. In geringerem Grade ist dies aber auch bei der nach Atemgruppen der Fall, und der durch sie erzielte Gewinn ist kaum so groſs, daſs es sich verlohnte, ihr in zusammenhängender Umschrift die Worttrennung und damit die Übersichtlichkeit des Textes zu opfern.

4. Studium der Phonetik. Für die Beschäftigung mit der Phonetik gilt im allgemeinen, um mit Sweet zu reden, daſs die Phonetik so wenig durch bloſse Lektüre erlernt werden kann wie die Musik. Als zweiten Leitsatz gebe ich die Worte von Sievers: Den Ausgangspunkt für alle phonetischen Studien muſs dem Sprachforscher

die ihm von Jugend auf geläufige Mundart bilden.

Für die Selbstbeobachtung wird der angehende Fachmann am besten ein recht elementares Hilfsbuch der Phonetik zur Richtschnur nehmen. Die wichtigsten Mittel der Kontrolle sind das Gehör und das durch den Spiegel unterstützte Gesicht. Als Drittes kommt das Gefühl hinzu. Alle diese Sinne gewinnen an Leistungsfähigkeit durch die systematische Übung.

Man erweitere den Beobachtungskreis durch Heranziehung der sprachlich nächstverwandten Umgebung, dann auch ferner stehender Sprachgenossen, und suche individuelle wie mundartliche Unterschiede festzustellen. Als Probe auf die richtige Erfassung des Neuen diene die von kompetenter Seite zu kontrollierende Nachahmung, die freilich je nach dem Grade der Schwierigkeit häufig erst nach kürzerer oder längerer, nach allgemeiner und besonderer Übung gelingen wird. So vorbereitet begebe man sich an das phonetische Studium fremder Sprachen und verfahre hier nach der gleichen Methode.

Von mechanischen Hilfsmitteln habe ich bisher nur den Spiegel (am besten bewährt sich ein Handspiegel) genannt. Als Tastwerkzeug läſst sich auſser den Fingern ein dünnes biegsames Stäbchen, weniger gut ein Bleistift oder dergl. verwenden; als Hörrohr dient ein Gummischlauch mit kleinem Glastrichter, indem man das freie Ende in das Ohr einführt und den Trichter zum Auffangen der Schallwellen vor den Mund des Sprechenden hält. — Für etwas weiter gehende Ansprüche sei auſser dem Kehlkopfspiegel der künstliche Gaumen empfohlen, den man durch jeden Zahnarzt erlangen, bei einigem Geschick auch selbst anfertigen kann. Man bestreiche vor dem Gebrauch die Innenseite des künstlichen Gaumens mit Mandelöl und tauche ihn in geschlemmte Kreide. Die Berührung der Zunge nimmt den feinen Kreideüberzug mehr oder minder hinweg und gibt von der ausgeführten Zungenvordergaumen-Artikulation ein deutliches Bild. — Mit der maschinellen Untersuchungsmethode, der sog. Experimentalphonetik, wird man sich schwerlich befassen, ohne daſs man die darüber vorliegende Literatur zu Rate zieht. Es kommen besonders in Betracht das Kymographion (Mareysche Lufttrommel, Grützner-Mareyscher Apparat), der Phonograph und das Grammophon u. ä. Apparate sowie der Apparat für Röntgen-Strahlen. Zünd-Burguet hat neuerdings ein experimentalphonetisches »Nécessaire« zusammengestellt, das auch im Unterricht zu verwenden ist. Es enthält einen Quadranten, zwei Kehlkopfsignale, einen Mundtrichter, zwei Gummibirnen, zwei Nasenoliven usw. Das »Nécessaire« ist in zwei Ausstattungen (zu ca. 40 und 50 M) mit Text von N. G. Elwert in Marburg zu beziehen.

Die Anschauung der Sprachorgane unterstützen Abbildungen des Kopfdurchschnitts (besonders in der Form von Wandtafeln, am besten wohl Zünd-Burguet, Marburg 1905), Flachmodelle aus Papier (so, allerdings recht klein, bei P. Ebenhoech, Der Mensch, 10. Aufl., Eſslingen, o. J.) und vor allem plastische, zum Teil zerlegbare Modelle (Kopfdurchschnitt, Kehlkopf, Zunge usw.) aus Papiermaché (wie die der Plastischen Anstalt von F. Rammé in Hamburg-St. Pauli). Noch besser ist es natürlich, wenn man am Kadaver unter fachmännischer Anleitung anatomische Studien betreiben kann.

5. Phonetik in der Schule? Diese Frage ist in den letzten zwei Jahrzehnten häufig gestellt und ebenso entschieden verneint wie bejaht worden. Es kommt darauf an, was man hier unter Phonetik versteht, und um welchen Unterricht es sich handelt.

Die Elemente der physiologischen Phonetik lassen sich ebensowohl mit der Lehre vom menschlichen Körper als mit der Lehre von der Aussprache des Deutschen (überhaupt der Muttersprache) verbinden. Aber leider wird ja bisher in den meisten unserer Schulen die Aussprache des Deutschen nicht rationell gelehrt. Denn bei dem Ausgehen von der Orthographie (im Leseunterricht) kann ein klarer Einblick in das Lautsystem schwerlich erzielt werden. Man gestatte mir hier die fast unveränderte Mitteilung einer Stelle aus meinem Schriftchen »Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren?« — »Meines Erachtens hat der Aussprachunterricht jedenfalls vom Laute, nicht der Schrift auszugehen, und zwar um so mehr, als im allerersten Unterricht die Möglichkeit, an Bekanntes anzuknüpfen, nur auf der Seite des Lautes, nicht

auf der Seite der Schrift liegt. Das nächste Ziel ist die Auffassung und Wiedergabe der vom Lehrer vorgesprochenen Laute durch den Schüler, wobei ja die Schreibung der Laute gänzlich aufser Betracht bleiben kann. Passend wird man die Laute aus Wörtern (wenn man will, Normalwörtern) gewinnen lassen. Verwandte Laute stelle man zuerst praktisch, dann auch systematisch nebeneinander. Unter Umständen wird die theoretische Erkenntnis der praktischen Aneignung zu Hilfe kommen müssen: so bei den stimmhaften Reibe- und Verschlufslauten da, wo die Ortssprache nur »stimmlose Lenis«, d. h. weichen, aber stimmlosen Laut anwendet. Man gehe aus von den auch in Mittel- und Süddeutschland stimmhaft gesprochenen Nasalen und Liquiden *m*, *n*, *ŋ*, *r*, *l*. Haben sich die Schüler durch das Ohr überzeugt, dafs die Laute mit Stimmton verbunden sind (der Lehrer mag die im Deutschen ungebräuchlichen stimmlosen Formen zum Vergleiche daneben sprechen), so wird auch das *z* (in so) im Unterschied von *s* als stimmhaft erkannt und von den Kindern leicht mit dem Summen der Biene identifiziert werden. Die übrigen Reibelautpaare folgen, zunächst am besten *ʒ* — *ʃ*, dann *v* — *f*, dann *j* — *ç* und g — *x*; und nun werden auch *b* neben *p*, *d* neben *t*, *g* neben *k* gelingen. (Es empfiehlt sich, stimmhaftes *b*, *d*, *g* zuerst im Inlaut vorzuführen und zu üben.) Dafs *p*, *t*, *k* im betonten antevokalischen Anlaut, oft auch im Auslaut, aspiriert sind, finden die Schüler heraus. Sollte die Mundart den Kehlkopfverschlufs vor betontem Anlautvokal etwa meiden, so genügt neben dem Vorbild des Lehrers der Vergleich mit einem (eben nur stärker artikulierten) Hustenstofs. Die Nachahmung der ,reinen Vokale' wird in der Regel durch die blofse Gehörauffassung erreicht werden; andernfalls scheue man sich vor einfachem phonetischem Hinweis nicht, auf den man bei den Nasalvokalen nur zu seinem Schaden verzichten würde. — Wenn man in der angedeuteten Weise verfährt, wird auch das gefürchtete phonetische ,System' schwerlich über die Fassungskraft der Kinder hinausgehen. Dafs *b* sich von *p* wesentlich durch das Vorhandensein der Stimme unterscheidet, mufs der Schüler jedenfalls lernen; ob man ihm den ersteren Laut stimmhaft, den zweiten stimmlos nennen will, ist verhältnismäfsig gleichgültig; es ist nur sehr einfach und bequem.«

Die oben genannten Anschauungsmittel (Bildertafeln und Modelle) lassen sich mit Vorteil auch in der Klasse bei der Behandlung der Sprachorgane und ihrer Funktionen verwenden. Die Vorgänge bei der Lautbildung beobachten die Schüler mit Ohr und Auge beim Lehrer. Ihre Selbstbeobachtung bleibt wohl am besten auf Gehör und Gefühl beschränkt; denn der Gebrauch des Spiegels (Handspiegels) könnte immerhin zu Unzuträglichkeiten führen, und das Gleiche gilt von der gegenseitigen Okularinspektion der Schüler unter sich. Der Lehrer mufs zusehen, inwiefern Ausnahmen von dieser Regel etwa beim fremdsprachlichen Unterricht mittlerer und vielleicht auch schon unterer Klassen am Platze sind. Auf Zünd-Burguets »Nécessaire« sei hier nochmals verwiesen.

Was ist nun über den Gebrauch einer Lauttafel in der Klasse zu sagen? Dafs man die Laute der Muttersprache oder fremden Sprache wenigstens zu Ende der Behandlung übersichtlich zusammenstellt (oder von den Schülern unter gehöriger Aufsicht zusammenstellen läfst), ist meines Erachtens selbstverständlich. Zur Not geht dies ja unter Verwendung der orthographischen Zeichen. Aber eine solche Tafel bleibt ein dürftiger Notbehelf, wie z. B. die in § 1 des preufsischen Regelbuchs nebst zugehöriger Anmerkung deutlich beweist.

Und damit kommen wir zu derjenigen Spezialfrage in Sachen der Schulphonetik, die hierzulande die Gemüter am heftigsten erregt hat und augenblicklich in England nicht minder heftig erregt: Gehört die Lautschrift in die Schule?

Was den Unterricht in den fremden Sprachen betrifft, so war die Lautschrift durch die Lehrpläne und Lehraufgaben von 1891 bekanntlich aus den preufsischen Schulen verbannt, während das Verbot 1901 stillschweigends aufgehoben wurde. Gründe für jene Entscheidung waren nicht einmal angedeutet. Die sonst beliebten Einwendungen sind ungefähr die folgenden drei. Die Lautschrift — sagt man — bedeute eine neue Belastung der Schüler. P. Passy hat hierauf den englischen Zweif-

lern schon zweimal (in Cheltenham 1890 und London 1897) eine gute Antwort gegegeben. Wenn ein Mann Steine fortzubringen hat, so nimmt er einen Schubkarren zur Hilfe. Nun hat er die Steine zu fahren und den Karren dazu, und doch fährt er besser so. Die Erfahrung, Passys eigene und die aller anderen, die Lautschrift gebraucht haben, hat gezeigt, dafs die Aneignung der Aussprache mit der Lautschrift schneller, sicherer und fester erfolgt als ohne die Lautschrift. (Vergl. die Zeugnisse auf dem 5. Neuphilologentag in Berlin 1892, wo auch nicht ein Redner über ungünstige Erfolge berichten konnte.) Und es ist nicht zu verwundern, dafs eine völlig klare und konsequente Schrift bessere Dienste leistet als die so häufig irreführende »Rechtschreibung« oder als keinerlei Anschauung. — Der zweite Einwand ist, die Lautschrift gefährde die Sicherheit in der Orthographie. Die Vertreter der Lautschrift geben zu, dafs es wünschenswert ist, eine Zeitlang ($^1/_2$, 1, 1$^1/_2$ Jahre) die Lautschrift als alleinige Schreibung zu brauchen. Geschieht dies, so übt die Lautschrift oder die mit ihrer Hilfe erzielte Sicherheit in der Aussprache erfahrungsgemäfs nicht einen nachteiligen, sondern einen günstigen Einflufs auf die Erlernung der Orthographie aus. Ist der Schüler z. B. daran gewöhnt, in Aussprache wie Lautschrift engl. beg, bag, back als *beg*, *bæg*, *bæk* zu unterscheiden, so wird er beim Übergang zur Rechtschreibung weder e mit a noch g mit ck verwechseln; usw. in ähnlichen Fällen. Aber sogar bei gleichzeitigem Gebrauch der Lautschrift und der Orthographie hat die zweite unter der ersten sehr wenig zu leiden, was gleichfalls durch zahlreiche Versuche belegt werden kann. (Vergl. z. B. die Antworten auf Frage 5 meines Fragebogens »Zur Methodik des Sprachunterrichts«: Phonetische Studien IV—V, 1891—1892, insbesondere die Zusammenfassung V, S. 359.) Dafs ein orthographischer Fehler, zumal wenn er auf Kosten der Orthographie der Orthoepie zu ihrem Recht verhilft, im Grunde weniger schlimm ist als ein orthoepischer, soll gegenüber dem allgemeinen Vorurteil nur eben erwähnt werden. — Als dritter Einwand dient der Vorwurf, es gebe statt einer eine Menge von Lautschriften, und von dem einen Phonetiker werde diese, von dem andern jene empfohlen. Darauf ist zu erwidern, dafs zwei brauchbare Lautschriften, sogar in der nämlichen Schule nebeneinander verwandt, sicherlich besser sind als gar keine. Sodann ist die Schreibung der Association phonétique (s. o.) auf dem besten Wege zu einer einheitlichen internationalen Lautschrift zu werden, die sich wegen ihrer Einfachheit und Konsequenz auch gerade für die Schule eignet und in der Schule bereits ihre Probe bestanden hat. (Z. B. durch die Lehrbücher von Kühn und von Viëtor und Dörr.) Nach alledem kann ich der Lautschrift im Unterricht nur das Wort reden. Ist die ausschliefsliche Verwendung in den ersten Semestern nicht gestattet, so gebrauche man die Lautschrift womöglich doch hilfsweise, sei es im Schulbuch zur Umschrift der Vokabulare und der grammatischen Formen, sei es an der Wandtafel zu ähnlichem Zweck, mindestens aber als Bezeichnung auf der Lauttafel, die ich in irgend welcher Form, geschrieben oder gedruckt, für geradezu unentbehrlich halte. Dafs sich seit zehn Jahren etwa ein Umschwung zu Gunsten der Lautschrift vollzieht, ist unverkennbar. Hoffentlich ist die Zeit nicht mehr fern, wo sie bei Behörden und Lehrern, und vor allem auch den grundlegenden Lehrern der Muttersprache, allerwärts im verdienten Ansehen steht.

Literatur: (Nur die nächstliegenden Werke mit Ausschlufs von Aufsätzen in Zeitschriften u. dergl.; weiteres sehe man unter »2. Geschichte der Phonetik« im Text. Die mit * bezeichneten Bücher verwenden die Lautschrift der Ass. phon. oder eine nur wenig abweichende Bezeichnung.) Im allgemeinen: Breymann, Die phonetische Literatur von 1876—1895. Leipzig 1897 (Bibliographie).

Zu 1: Die einleitenden Kapitel in folgenden Werken: Sievers, Grundzüge der Phonetik. 5. Aufl. Leipzig 1901. — Bremer, Deutsche Phonetik. Ebenda 1893. — *Jespersen, Fonetik. Kopenhagen 1897—99 (dänisch); deutsch: Lehrbuch der Phonetik. Leipzig 1904; Phonet. Grundfragen. Ebenda 1904.

Zu 2: Wichtiges bei Brücke, Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute. 2. Aufl. Wien 1876. — Der beste Überblick bei Jespersen, a. a. O. (nur in Orig.-Ausg.). — Über Geschichte der englischen und französischen Phonetik sind zu vergleichen: Ellis, On Early English Pronunciation, besonders Band I. London 1869. — Techmer, Beiträge zur Geschichte der franz. und engl. Phonetik. Heilbronn 1889.

Zu 3: A. Lehrbücher. 1. Allgemeine: die genannten Werke von Brücke, Sievers, Jespersen. — *Sweet, A Primer of Phonetics. 3. Aufl. Oxford 1906. 2. Für Deutsch, Englisch und Französisch usw.: Trautmann, Die Sprachlaute. Leipzig 1884—86. — *Viëtor, Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen. 5. Aufl. Ebenda 1904 (Textausgabe: *Kleine Phonetik. 5. Aufl. Ebenda 1907. Engl. Ausgabe: *Viëtor-Rippmann, Elements of Phonetics. London 1899 u. ö.). — Soames, Introduction to Phonetics. 2. Aufl. (durch W. Viëtor). London 1899. — *Scholle-Smith, *Elementary Phonetics. Ebenda 1903. — Passy, Petite Phonétique comparée des principales langues européennes. Leipzig 1906. 3. Für einzelne Sprachen: Deutsch: Kiſsling, Die Laute des Nhd. Bremen 1876 (Programm). — *Viëtor, Die Aussprache des Schriftdeutschen. 6. Aufl. Leipzig 1905. — H. Hoffmann, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Marburg 1888. — Schmolke, Regeln über die deutsche Aussprache. Berlin 1890 (Programm). — Hempl, German Orthography and Phonology, Part. I. Boston 1898. Englisch: *Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. 3. Aufl. Oxford u. Leipzig 1891. — *Ders., A Primer of Spoken English. 3. Aufl. Oxford 1906. — Western, Englische Lautlehre. 2. Aufl. Leipzig 1902. — *Lloyd, Northern English. 2. Aufl. Ebenda 1907. — *Rippmann, The Sounds of English. London 1906. Holländisch: *Dijkstra, Holländisch. Leipzig 1903. Dänisch: Dahlerup u. Jespersen, Kortfattet dansk Lydlære. Kopenhagen 1889. — *H. Forchhammer, How to learn Danish. Ebenda 1906. Norwegisch: In Poestions Norwegischer Grammatik. Wien 1890. Schwedisch: Lyttkens u. Wulff, Svenska språkets ljudläre. Lund 1885 (auch kleinere Ausgabe). Französisch: *Beyer, Französische Phonetik. 2. Aufl. Köthen 1897 (mehr theoretisch). — *Beyer u. P. Passy, Elementarbuch des gesprochenen Französisch. 2. Aufl. Ebenda 1904 (praktisch; dazu ein Ergänzungsheft). — *P. Passy, Les Sons du français. 6. Aufl. Paris 1906. — *Nyrop, Manuel du français parlé. 2. Aufl. Kopenhagen 1902. — *Dumville, French Pronunciation. London 1904. — Quiehl s. unter 5. — Rousselot u. Laclotte, Précis de prononciation française. Paris 1902 u. 1903. — Zünd-Burguet, Méthode pratique ... de prononciation française. Marburg 1902. (Beide letztgenannte Werke auf experimentalphonetischer Grundlage.) Spanisch: Araujo, Estudios de fonetica castellana. Toledo 1894 (in phonetischer Neuschreibung). Portugiesisch: *Vianna, Exposiça̋o da pronuncia normal portuguesa. Lissabon 1892. — *Vianna, Portuguais. Leipzig 1903. Magyarisch: Balassa, Magyar Fonétika. Budapest 1904. Japanisch: *Edwards, Etude sur la langue japonaise parlée. Leipzig 1903. Lateinisch: Seelmann, Die Aussprache des Latein nach physiologisch-historischen Grundsätzen. Heilbronn 1885 (gelehrte Untersuchung). — B. Lautschrifttexte: 1. In verschiedenen Sprachen: In der Zs. des Association phonétique, *Le Maître phonétique, monatlich, Bourg-la-Reine (seit 1886). 2. In einzelnen Sprachen: Deutsch: bei *Viëtor (Ausspr. des Schriftd.) und Hoffmann. — *Viëtor, Deutsches Lesebuch in Lautschrift. I. 3. Aufl. Leipzig 1907. II. 1902. — *Pierce-Hempl, Wilhelm Tell. New York 1900. — *E. A. Meyer, Deutsche Gespräche. Leipzig 1906 (norddeutsche Umgangssprache). Englisch: bei *Sweet (in beiden vorher erwähnten Schriften) und Miſs Soames; auſserdem Texte von *True und Jespersen, *Jeaffreson u. Boensel, *Edwards, *Lloyd (a. a. O.), *Rippmann, *H. Smith. Holländisch: bei Dijkstra (a. a. O.). Französisch: bei *Beyer u. Passy; ferner: *P. Passy, Le Français parlé. 4. Aufl. Leipzig 1897 u. v. a., zuletzt: Choix de lectures. Köthen 1904. — Koschwitz, Les Parlers parisiens. 3. Aufl. Paris 1898. — *J. Passy u. Rambeau, Chrestomathie française. 2. Aufl. Ebenda 1901. Spanisch: bei Araujo. Portugiesisch: bei *Vianna a. a. O. — *Vianna, Extraits des Lusiades. Ebenda 1902. C. Phonetische Wörterbücher: Deutsch: das Wörterverzeichnis des preuſs. Regelbuchs bei *Viëtor (Ausspr.). Französisch: *Michaelis u. P. Passy, Dictionnaire phonétique. Hannover 1897. Vokabularien in den Umschriftlesebüchern; Angabe der Aussprache in Umschrift für das Englische auch im groſsen Oxford Dictionary, in der Word-List in *Sweets History of English Sounds, für Deutsch und Englisch in *Krummachers Wörterbuch u. s. D. Experimentalphonetik: Wagner, Der gegenwärtige Lautstand des Schwäbischen. Reutlingen 1889—91 (Programm; Untersuchungen mit dem Grützner-Mareyschen Apparat). — Rousselot, Les Modifications phonétiques du langage. Paris 1891. — Ders., Principes de Phonétique expérimentale. Paris 1897 ff. Holländisch: bei *Dijkstra a. a. O. — E. A. Meyer, Beiträge zur deutschen Metrik. Marburg 1898 (Dissertation; durchaus experimentalphonetisch). — Ders., Englische Lautdauer. Leipzig 1903. — Ders., Zur Vokaldauer im Deutschen. In der Noreen-Festschrift. 1904. — Zünd-Burguet, Études de phonétique expérimentale. I. 2. Aufl. Paris 1904. — Vergl. Rousselot-Laclotte u. Zünd-Burguet unter 3.

Zu 4: Klinghardt, Artikulations- und Hörübungen, praktisches Hilfsbuch der Phonetik. Köthen 1897.

Zu 5: A. Methodische Schriften, mit Ausschluſs solcher, die auch anderes als den Aussprachunterricht behandeln. Für Deutsch: Viëtor, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? 4. Aufl. Marburg 1906. 2. Für Franz. und Engl.: Schröer, Über den Unterricht in der Aussprache des Engl. Berlin 1884. — Breymann, Über Lautphysiologie und deren Bedeutung für den Unterricht. München 1884. — Eidam, Phonetik in der Schule? Würzburg 1887 (gegnerische Schrift). — Walter, Der Anfangsunterricht im Engl. auf lautlicher Grundlage. Kassel 1887 (Programm; praktische Anleitung für das Engl.). — Rambeau, Die Phonetik im franz. und engl. Klassenunterricht. Hamburg 1888. — Eidam, Die Lautschrift beim Unterricht. Nürnberg 1889. — *Swoboda, Engl. Leselehre nach neuer Methode. Wien 1889. —

*Quiehl, Franz. Aussprache und Sprachfertigkeit. 4. Aufl. Marburg 1906 (gleich der von Walter vortreffliche Anleitungsschrift). B. Lauttafeln: Franz. und engl. von Rambeau. Hamburg 1888. Deutsch, franz. und engl. von *Viëtor. Marburg 1893 u. ö. (Andere Anschauungsmittel s. im Text.)

Marburg a. d. L. W. Viëtor.

Phonetik beim Lesenlehren

1. Die Hauptschwierigkeit beim Lesenlernanfang. 2. Lösung dieser Schwierigkeit durch die Phonetik: a) Lautübungen, b) Lautnamen, c) Lautbilder. 3. »Verschmelzen« ein unphonetischer Begriff. 4. Phonetische Schrift. 5. Einwände. 6. Schluſs.

1. Die Hauptschwierigkeit beim Lesenlernanfang. Ein Kind, dem die ersten Zahlenbegriffe geläufig sind, unsere Ziffern dafür zu lehren, ist eine verhältnismäſsig einfache Sache; kein Achten aufs Aussprechen, kein Zerlegen in Laute, kein Zusammensetzen aus Buchstaben ist dabei nötig, das Kind faſst das ganze Zahlwort als unteilbare Einheit und braucht nur Begriff und Zeichen in seinem Geist zu verbinden, geradeso wie es bereits Begriff und Wort verbunden hat. So ist es mit dem Lesen jeder Begriffsschrift.

Ganz anders steht es mit unserer gewöhnlichen Schrift, die im wesentlichen eine Lautschrift ist, also nicht die Begriffe unmittelbar durch je ein Zeichen, sondern mittelbar durch Zeichen für die Laute darstellt, mit denen wir die Begriffe in unserer Sprache benennen. Unsere Buchstaben bedeuten nicht Begriffe, sondern Laute. Daraus ergibt sich auch das Leselehrverfahren.

Zwar kann man dem Kind ein Wortbild wie »Maus« auch als ungeteilte Einheit beibringen, als ob wir eine Begriffsschrift hätten, aber dann kann es nur dies eine Wort lesen und muſs später das Zerlegen- und Zusammensetzenlernen irgendwie nachholen, wenn es alles lesen können soll. Denn um schreiben und lesen zu können, muſs ein Kind im stande sein, die in zeitlicher Aufeinanderfolge gesprochenen Laute eines Wortes durch eine räumliche Aufeinanderfolge von links nach rechts geordneter Zeichen anzudeuten und umgekehrt.

Nun ist es aber mit der Entsprechung von gesprochenem und geschriebenem Wort eine eigene Sache. Nehmen wir zur Verdeutlichung dessen die einfache Silbe »*ma*«. Beim Aussprechen derselben ist der Mund am Anfang geschlossen, dem entspricht der Buchstabe *m*. Am Ende des Aussprechens ist der Mund weit auf, dem entspricht der Buchstabe *a*. Aber zwischen Anfang und Ende liegt die Tätigkeit des Öffnens des Mundes (unter gleichzeitiger Schlieſsung des Gaumensegels, das bei *m* offen steht), und diese Tätigkeit des Öffnens fällt dem Kind von Natur weit stärker in die Sinne als die beiden Ruhepausen *m* und *a*. Aber gerade diese Tätigkeit deutet unsere Schrift nicht an. Darin liegt die Schwierigkeit des Zerlegen- und Verbindenlernens, wohl die Hauptschwierigkeit des Schreiben- und Lesenlernens überhaupt.

Jeder Lehrer, der Leseunterricht erteilt hat, kann aus seiner Erfahrung bestätigen, daſs die Kinder, wenn sie etwa die Lautverbindung *ma* zerlegen sollen, *m*, *ma*, *a* oder nur *m*, *ma* zerlegen oder gar nur *ma* antworten, und ebenso bei jeder andern ähnlichen Silbe z. B. *s*, *so*, *o*. Das Kind kann eben nicht von selbst wissen, daſs der Übergang von einem Laut zum andern unschreibbar ist und darum nach dem Willen des Lehrers auch schon beim Lautieren ausgelassen werden soll. Das Kind empfindet das Wort, die Silbe, als etwas einheitliches, und wenn es zerlegen soll, verfällt es nicht von selbst gerade auf die Teile, die schreibbar sind.

Ähnlich geht es mit dem Zusammensetzen. »Was gibt, bezw. wie lautet, *s* und *o* zusammen?« — »*S*, *o*« lautet die kindliche unbeeinfluſste Antwort regelmäſsig. »Schneller!« — »*S*, *o*«. Wenn man es eben noch so schnell spricht, es flieſst nicht von selbst zusammen, auſser durch etwaige Unaufmerksamkeit des Kindes. Denn das vorgesprochene einzelne *s* ist ein anderes als das in *so*, es ist silbig, selbstlautend und schallkräftiger als das *s* in *so*; und auch das *o* ist anders, es beginnt mit dem sog. Kehlkopfverschluſs, den wenigstens der Norddeutsche vor jedem anlautenden Vokal spricht. Darum ist das Lautieren nicht, was es seinem Namen nach eigentlich sein will, sondern es ist immer noch ein verstecktes Buchstabieren, das das Verständnis dem Zufall überläſst. Nach vielen, vielen Übungen kommt das Kind

schliefslich mechanisch dahinter, was der Lehrer will, aber unter Schädigung seiner Lernfreudigkeit und Frische.

Schon die geschichtliche Tatsache, dafs die Menschheit jahrtausendelang Begriffsschrift schrieb und dann noch lange, lange Zeit Silbenschrift, ehe sie darauf kam, Zeichen für einzelne Laute zu verwenden, sollte zur Genüge zeigen, wie unkindlich unsere Schreibung, selbst die lauttreue, ist. Die Silbenzeichen der babylonisch-assyrischen Keilschrift sind teils drei-, teils zweilautig. So gibt es z. B. ein Zeichen für die Silbe *ram*; man kann aber dieselbe Silbe auch mit den beiden zweilautigen Zeichen *ra-am* schreiben. Dieser Gebrauch aus alter Zeit erinnert stark an die ersten Zerlegungen unserer kleinen ABC-Schützen und zeigt, dafs sie nicht als kindliche Dummheiten behandelt oder gar bestraft werden dürfen. Unsere sechsjährigen Kinder können doch kaum gescheiter sein als die alten assyrischen Gelehrten oder als die Schrifterfinder der Völker, die heute noch Silbenschriften haben wie z. B. die Japaner. Auch das berühmte Sanskritalphabet Devanâgarî ist eine Silbenschrift, da es keine Buchstaben für Einzelmitlaute hat, z. B. *m*, *l*, sondern nur für Silben, also *ma*, *la*. Ist der Selbstlaut in einer Silbe ein anderer als a, so ist allerdings kein neues Silbenzeichen nötig wie etwa im Assyrischen, sondern die Abweichung wird durch einen Zusatz angedeutet, etwa *ma-o*, *ma-i* für *mo*, *mi*. Auch die alten semitischen Schriften, Hebräisch, Syrisch, Arabisch, bei denen man gewöhnlich von einer »Auslassung der Vokale« redet, lassen sich als solche Silbenschriften auffassen, allerdings als unvollkommenere, weil sie die vokalischen Abweichungen der Silben überhaupt unbezeichnet lassen, ähnlich wie wir Nachdruck und Tonfall.

2a. Lautübungen. Wenn die Schwierigkeit des ersten Anfangs darin liegt, dafs dem Kind die Ruhepausen des Sprechens weniger in die Sinne fallen als die dazwischenliegenden Bewegungen, die wir nicht schreiben, so kann die Lösung der Schwierigkeit nur darin liegen, dafs man das Kind für diese Ruhepausen, d. h. für die Einzellaute, vorher interessiert. Und das ist für den lautkundigen Lehrer eine leichte Sache. Einzellaute sind dem Kind etwas neues. Übungen mit ihnen erscheinen ihm, wenn sie richtig angestellt werden, als ein Spiel wie jedes andere. Mit Recht sagt daher Prof. Dr. Zimmer (»Kindergarten« 1904, 5): »Ein neuer Laut, den das Kind hervorzubringen gelernt hat, ist ebenso eine Errungenschaft, wie wenn es etwa pfeifen gelernt hat. Das Kind interessiert sich deshalb für den Laut als solchen.« Das Interesse für den Einzellaut wird natürlich um so gröfser, je mehr das Kind selbst an ihm beobachtet. Es liegt darum kein Grund vor, das Kind zur Beobachtung des Lautes auf dessen Gehöreindruck, seinen Schall, zu beschränken; man nehme aufser dem Gehör auch das Gesicht und den Tastsinn zur Hilfe. Es ist für die Kinder ein Vergnügen, einen Laut aus seiner Mundstellung zu raten. Der Lehrer bringt z. B. seinen Mund, ohne laut auszusprechen, in a-Stellung oder u- oder m-Stellung und läfst die Kinder raten, was er hat sprechen wollen. Oder die Kinder beobachten ihren eigenen Mund im Spiegel — ein kleines Handspiegelchen für 5 Pfennig genügt dazu — oder gegenseitig und sprechen über das, was sie sehen. Was sollte an diesem Anschauungsunterricht Unberechtigtes sein? Auch der Tastsinn läfst sich leicht benutzen. Die Kinder können beim Aussprechen z. B. eines *k* oder *ch* mit dem fühlenden Finger leicht die Stelle im Mund ausfindig machen, wo der Verschlufs oder die Enge gebildet wird. Desgleichen können sie durch das Fühlen mit dem Finger feststellen, dafs die Zunge bei *ü* weiter vorn ist als bei *u*. Sie befühlen von aufsen die Kehle und nehmen dabei den Stimmton bei Selbstlauten und gewissen Mitlauten wahr. Man läfst sie die Zunge längere Zeit in bestimmter Lage, z. B. eines *l* oder *s* oder *sch*, halten und dabei aus- und einatmen, wobei sie vermöge der einströmenden kalten Luft die Stelle fühlen, wo der Laut gebildet wird. Das Ausströmen der Luft durch die Nase bei einem *m*, *n* oder *ng* ist oft zu schwach, um auf der untergehaltenen Hand noch wahrgenommen zu werden. Statt dessen kann man ein Spiegelchen hinhalten, das durch die Feuchtigkeit dieser Luft trüb wird. Alle diese und ähnliche Mittel dienen dazu, dem Kind den früher von ihm nicht beachteten

Einzellaut zum Bewufstsein zu bringen und interessant zu machen, so dafs es ihn in den Wörtern als alten Bekannten wieder entdeckt.

b) **Lautnamen.** Ein weiterer Schritt in gleicher Richtung ist die Benennung der Laute, damit man von ihnen wie von andern Dingen sprechen kann. Da der Laut kein Gegenstand, sondern eine Tätigkeit ist, liegt es zunächst allerdings nahe, sich nur tuwörtlich auszudrücken, z. B. »mach die Zungenspitze zittern «(Zungen-*r*); »stell die Oberzähne auf die Unterlippe und blase« (*f*) usw. Am Anfang mufs man des sichern Verständnisses wegen es jedenfalls auch so machen. Später mag es dann oft bequemer sein, sich dingwörtlich auszudrücken und z. B. kurz vom »Zungenzitterer« und »Zahnlippenblaser« zu reden. Jedenfalls aber mufs das Dingwort, der Lautname, so gewählt sein, dafs es sich aus der tuwörtlichen Ausdrucksweise von selbst ergibt und deshalb das Gedächtnis nicht belastet. Das Kind mufs den Namen von selbst finden und aus seinem Verständnis von der Entstehungsweise des Lautes bilden können. Lautnamen, die es mit dem Gedächtnis aufnehmen mufs, sind grundsätzlich zu verwerfen. Dies war der Fehler früherer Versuche mit Lautnamen und hat die Anwendung solcher überhaupt für lange Zeit in Verruf gebracht.

Lautnamen haben den Vorteil, dafs sie ein Lautieren ohne falsches Vorsprechen der Laute ermöglichen. Wenn ich vorspreche: »*m*, *a*; was gibt das zusammen?«, so spreche ich, wie bereits erwähnt, beide Laute anders, als sie in der Silbe *ma* klingen, führe also das Kind selbst irre. Wenn ich aber etwa sage: »Beginne mit dem Lippenbrummer und höre mit dem Aufsperrer auf«, so vermeide ich diese Klippe. Natürlich wird man, besonders am Anfang so anschaulich als nur möglich sprechen müssen, z. B. »Ich weifs etwas, wenn ich das sagen will, so mache ich erst einen spitzen Mund (spitze zuerst den Mund) und lasse dann die Zungenspitze zittern«. Voraussetzung ist in diesem Falle natürlich, dafs man auch wirklich ein Zungen-r spricht und nicht etwa *ūa* oder *ūch* für *Uhr* sagt; wer so spricht oder bei den Schülern diese Aussprache duldet, mufs sich natürlich anders ausdrücken, sonst sagt er Falsches, etwas, was die eigene Beobachtung des Kindes Lügen strafen mufs.

c) **Lautbilder.** Wertvoller, weil anschaulicher, als Lautnamen sind aber Lautbilder, d. h. Abbildungen der Mundstellungen, mit denen die Laute gebildet werden. Sie haben vor ihnen mehrere Vorzüge voraus. 1. Sie können wie Buchstaben verwendet werden und veranschaulichen dadurch die Ersetzung der zeitlichen Reihenfolge der Laute beim Sprechen durch eine räumliche beim Schreiben. 2. Wenn man, wie B. Otto tut, mehrere Lautnamen hintereinander nennt, und das Kind das betreffende längere Wort raten läfst, so kann das Kind über seiner geistigen Arbeit leicht einen oder mehrere davon vergessen oder verwechseln, was weniger geschieht, wenn die Lautbilder wie Buchstaben vor ihm stehen. 3. Die Lautbilder können zur Einprägung der Buchstaben verwendet werden, man braucht sie nur an die Schulwand zu hängen, Lautbild und Buchstabe zusammen, so dafs das Kind beide fortwährend vor Augen hat und Vergessenes immer wieder neu auffrischen kann. Wenn ein Kind Wörter mit Lautfiguren setzen und mit solchen gesetzte Wörter »lesen« kann, so hat es, ohne noch Buchstaben zu kennen, das Hauptprinzip unserer europäischen Schrift richtig begriffen, und das eigentliche Lesen und Schreiben bietet ihm, so weit es sich um lauttreu Geschriebenes handelt, nicht mehr Schwierigkeiten als etwa uns Erwachsenen die Erlernung eines neuen Alphabets, etwa einer Geheimschrift oder der Telegraphenschrift.

Lautbilder können nun verschieden sein, entweder sie stellen dar, was das Auge am sprechenden Mund sieht, oder sie stellen einen Durchschnitt durch den sprechenden Mund dar. Erstere Darstellung hat den Vorteil, dafs sie ohne weiteres verständlich ist, aber den Nachteil, dafs sie nicht zeigt, was im Innern des Mundes vorgeht, also viele Laute überhaupt nicht darstellen kann. Die andere Darstellungsweise hat zwar den Nachteil, nicht ohne weiteres verständlich zu sein — es empfiehlt sich zu ihrer Einführung, die Kinder erst mit einem Modell vertraut zu machen, das einen senkrechten Schnitt durch die Mitte des Kopfes

wiedergibt — aber es lassen sich damit alle Laute darstellen, das *l* ausgenommen, das nicht in der Mitte, sondern seitlich gebildet wird, also denselben Mittelschnitt hat wie *d*. Wenn man aber auf den Lautbildern auch die ausströmende, sonst unsichtbare, Luft mit andeutet, läſst sich auch das *l* vom *d* unterscheiden. Vorwiegend der erstern Darstellungsweise bedienen sich die Holländer Bouwmeester und Berendsen, der letztern bediente ich mich bei meinen Leselehrversuchen, wobei die Farben der Figuren möglichst denen des benützten Kopfmodells entsprachen. Auch B. Otto hat übrigens eine Art Lautfigurenschrift, nur ist sie zum Teil symbolisch. (Lehrgang der Zukunftschule S. 119.)

Die ältern und die noch üblichen Leselehrmethoden überlassen es dem Zufall, daſs das Kind aus den vielen Beispielen der Fibel sich selbst unser Schreibprinzip unbewuſst abstrahiere. Das geschieht denn auch nach einiger Zeit bei den meisten. Manche — es brauchen nicht immer die dümmsten zu sein — brauchen aber dazu unverhältnismäſsig viel Zeit, ehe sie dahinter kommen. Es gibt mitunter Kinder, die nach einem Jahr z. B. zwar »der« aber nicht »er« lesen können. Göbelbecker erzählt in seiner »Unterrichtspraxis« Bd. I, S. 267—271 lehrreiche Beispiele dieser Art und schlieſst mit dem Ausruf »Herr, schenke uns Geduld«. Geduld nämlich zum Abwarten, bis das Kind das Wesen unserer Schrift von selbst durchschaut hat! Die oben beschriebene Lautveranschaulichungsmethode schaltet den Zufall aus, indem sie das Kind spielend zum Verständnis des Prinzips unserer Schrift bringt, noch ehe es einen Buchstaben kennen gelernt hat. Das hat zur Folge, daſs die für das Kind so langweiligen ersten Leseübungen unserer Fibeln nicht mehr nötig sind und gleich zu anregendem Stoff gegangen werden kann. Mein eigener Knabe kannte am 29. April 1902 morgens 10 Uhr noch keinen Buchstaben, am folgenden Tag schrieb er bereits eine lesbare Postkarte. Die Buchstaben, die er noch lange nicht alle kannte, entnahm er der Lautfigurentafel, die Handfertigkeit, sie zu schreiben, hatte er vorher durch Zeichnen erworben.

3. »Verschmelzen«? Da die Phonetik lehrt, daſs die Schrift, auch die lauttreue, nur eine sehr mangelhafte Andeutung der gesprochenen Rede ist, sich also zu ihr etwa wie eine durch einige Punkte angedeutete Linie zu einer wirklichen, ununterbrochenen Linie verhält, so ist es klar, daſs es verkehrt ist, lesen vor schreiben zu lehren. Wer zuerst das Lesen lehrt, redet vom »Verschmelzen« der Laute zu Silben. Die Phonetik kennt keinen Begriff »Verschmelzen«. Der Ausduck ist ganz unwissenschaftlich. Der Schreibende läſst aus, der Lesende muſs ergänzen, ergänzen was jener ausgelassen hat, nämlich die Sprechbewegungen (die Übergänge von einem Laut zum andern), die Stärkeverteilung der Silben und der Laute, den Tonhöhenwechsel usw. Auslassen ist aber leichter als ergänzen. Um unsere Schrift richtig zu lesen, muſs man ganze Sätze auf dem Papier überschauen können. Darum zuerst dem Kind zum Bewuſstsein bringen, daſs die Schrift mangelhaft ist, und daſs also ihre Lücken erraten werden müssen. Nehmen wir z. B. die Silbe »*ma*« (sie eignet sich, obwohl sie sinnlos ist, ihrer lautlichen Gegensätze wegen). Die Kinder kennen die einzelnen Lautfiguren aus dem bisherigen Unterricht, sie können *m* und *a* einzeln damit darstellen. Nun sage ich etwa: »Jetzt wollen wir einen Mann malen, der *ma* sagt. Wie hat der den Mund?« — »Zuerst zu, dann auf«. — »Kann man einen malen, der zuerst den Mund zu, dann auf hat?« — »Nein« — »Gewiſs nicht, denn die Bilder auf dem Papier bewegen sich nicht. Da muſs man sich zu helfen wissen. Ich male jetzt zwei Männer für einen, einen, der den Mund zu hat und einen, der ihn auf hat.*) Wer will die zwei auf das Setzbrett stellen? Aber ganz nahe zusammen! So?



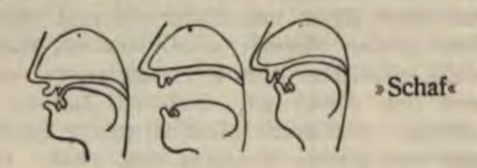
Die sagen nun zusammen *ma*. Einer hat den Mund noch zu, der andere hat

*) Auf das Verständnis der bildlichen Darstellung eines Vorgangs durch mehrere Bilder könnten Bilder aufeinander folgender Szenen derselben Geschichte vorbereiten, wie sie in vielen Kinderschriften, z. B. dem Struwwelpeter, vorkommen.

ihn auf. Gerne würde ich dazwischen einen malen, der ihn aufmacht, aber das kann man ja nicht.« Wenn man daran die Umkehrung von *ma*, *am* (*ahm*), knüpft,



zuerst offenen, dann geschlossenen Mund, so ersehen die Kinder daraus recht deutlich die Bedeutung der Zeichenstellung. Dieselben Bilder in anderer Stellung ergeben etwas Verschiedenes. Nun läfst man die Kinder in gleicher Weise einige zweilautige Wörter setzen z. B. *or* (Ohr), *ur*, *re*, *al*, *öl*, *schu* und dergl. Am andern Tag setzt man solche Wörter selbst und läfst die Kinder »raten«, was man hat setzen wollen. Sie haben dabei nichts zu »verschmelzen«, sie haben blofs zu »raten«, bis aus dem deutschen »raten« ein englisches »*read*« d. i. »lesen« wird. (Man beachte den lehrreichen Bedeutungswandel!) Auch drei- und vierlautige Wörter, z. B.



dürfen sie setzen und später wieder das Gesetzte »erraten«. Und dieses Raten macht ihnen Spafs, weil zunächst nichts weiteres von ihnen verlangt wird, und sie recht bald in diesem Raten eine zur Sicherheit führende Übung erlangen. Dagegen gesteht Lehmensick Bd. V. S. 602: »Es darf nicht vergessen werden, dafs die Arbeit des Verschmelzens sehr schwer ist und darum den Kindern möglichst erleichtert werden mufs.« (Natürlich, wenn man nach der alten Weise verfährt und die Kinder nicht ahnen läfst, dafs sie infolge der Lückenhaftigkeit unserer Schrift in Wahrheit Rätsel zu lösen haben!) »Die Erfahrung lehrt ferner, dafs nur eine vielfach wiederholte Übung zur Fähigkeit sicheren Verschmelzens führt.« Da die Lautbilder, im Gegensatz zu den Buchstaben, nicht willkürlich sind, so bringen sie auch nicht zwei Schwierigkeiten auf einmal. Auch zeigen sie aufs Anschaulichste, dafs es sich bei unserm Schreiben eben um Darstellung der Laute handelt.

4. Phonetische Schrift. Die Kinder sehen nun leicht ein, dafs solche Lautfiguren schwer zu »schreiben« sind, und dafs es darum bequemer ist, statt ihrer einfache, leicht schreibbare Zeichen (Buchstaben) zu verwenden. Allerdings sind solche willkürlich. Die Versuche von Bonet und Graser, einen ursächlichen Zusammenhang zwischen den Lauten und unsern üblichen Zeichen aufzudecken, können wohl als mifslungen betrachtet werden. Ein solcher besteht zwar geschichtlich, ist aber für den Unterricht nicht verwertbar, da sein Verständnis nur durch Kenntnis mehrerer alter Sprachen möglich ist. Unsere Buchstaben haben eine lange Geschichte hinter sich. Die Bilderschriftmethode von Schaare und Blasse und ähnliche Versuche haben zwar die wirkliche Geschichte auszumerzen gesucht und neue Beziehungen zwischen unsern Buchstaben und den Lauten, die sie bezeichnen, erdichtet; doch dürften solche Versuche zu willkürlich und unwissenschaftlich sein, um auf die Dauer zu befriedigen.*) Es bleibt dabei, die Buchstaben sind für das Kind im Gegensatz zu den Lautfiguren völlig willkürlich und müssen daher durch das Gedächtnis eingeprägt werden. Aber man kann die Gedächtnisarbeit wenigstens auf ein Mindestmafs beschränken, wenn man für den Anfang eine zweckmäfsige, einfache, leicht behaltbare Schriftart (s. den Aufsatz »Fibelschrift« in Bd. II)**) wählt und die Buchstaben mit den zugehörigen Lautbildern stets vor den Augen der Kinder an der Schulwand hängen läfst, und wenn man fürs erste noch von unserer »Recht«schreibung absieht und die Kinder so schreiben läfst, dafs jeder Lautfigur, bzw. jedem Laut, immer dasselbe Zeichen entspricht, also in phonetischer Schrift oder Lautschrift. Doch darüber steht in diesem Handbuch Bd. V, S. 362—374 bereits ein ausführlicher Auf-

*) Auch haben Schaare und Blasse gerade die schlechteste unserer verschiedenen Schriftarten zum Ausgangspunkt gewählt.

**) Seitdem verwirklicht in O. von Greyerz, Kinderbuch. Bern 1907.

satz, so dafs es unnötig ist, hier näher auf den Gedanken einzugehen.

5. Einwände. Da die üblichen Einwendungen gegen phonetische Schrift bereits im genannten Aufsatz »Lautschrift« in Bd. V beleuchtet sind, so erübrigt hier nur, dasjenige ins Auge zu fassen, was gegen die Behandlung der Lautbildung vor sechsjährigen Kindern vorgebracht wird. Mancher glaubt die Sache widerlegt zu haben, wenn er sagt: »das ist ja der alte, längst überwundene Gedanke Oliviers und Krugs, die das Lesenlernen auf eine schwere Weise erleichtern wollten.« Aber wenn die Sache beim ersten Versuch zu einer Zeit, wo die Lautwissenschaft noch in den Windeln lag, ungeschickt angefafst und namentlich von verständnislosen Nachahmern verpfuscht wurde, so ist damit noch nicht bewiesen, dafs ihr Grundgedanke falsch war. Auch die Lautiermethode hatte lange vor ihrem Sieg ihre Vorläufer (Bd. V S. 612). Die Schwierigkeit liegt bei der lautwissenschaftlichen Methode nicht in der Kindesnatur, sondern in den jeweiligen ungenügenden phonetischen Kenntnissen des Lehrers, dem die richtige Erkenntnis und genaue Beobachtung durch eine Reihe falscher Vorurteile aus der üblichen Rechtschreibung erschwert wird. Die Folge davon ist Belastung des kindlichen Gedächtnisses. Wenn es der Lehrer nämlich nicht versteht, die Kinder die Bildung der Laute durch eigenste Beobachtung finden zu lassen, so ist der Versuch von vorne herein verpfuscht. Wenn man z. B. den Kindern sagt: »das *l* wird an den Seitenrändern der Zunge gebildet«, so ist das für die Kinder erschwerender Gedächtniskram. Wenn man sie aber *l* sagen läfst und bei dieser Zungenlage aus- und einatmen, und sie fragt »Wo habt ihr den Luftzug gefühlt?«, so ist das kein Gedächtniskram mehr; die Erkenntnis ist durch eigene Beobachtung der Kinder erworben und kann, wenn sie je vergessen werden sollte, jeden Augenblick wieder durch das Kind aufgefrischt werden. Es ist doch wohl ein grofser Unterschied, ob ich z. B. ein Kind, das noch nie einen Magnet gesehen hat, auswendig lernen lasse: »Magnete haben die Kraft Eisen anzuziehen«, oder ob ich ihm einen Magnet in die Hand gebe und es damit mit Eisenstückchen spielen lasse. Dort tote, hier lebendige Kenntnis derselben Sache, dort belastender Gedächtniskram, hier ein anregendes Spiel. Jede Lautlehre ist unerbittlich zu verwerfen, die irgendwie das Gedächtnis der Kleinen belastet. Nur was das Kind selbst finden kann, darf behandelt werden, und das auch nur soweit, als es zum Verständnis des Wesens unserer Schrift dienlich ist. Nun sagt man aber vielleicht, es sei doch ein Zeitverlust, denn das Kind brauche überhaupt nicht zu wissen, wie die Laute gebildet werden, das wissen selbst viele Lehrer nicht, um von den andern Gebildeten zu schweigen. Aber ein Zeitverlust findet nachweislich nicht statt, denn die Lautlehre macht sich nachher beim wirklichen Lesenlernen vollauf bezahlt. Sie ist ja nichts als ein anschaulicheres Lautieren. Für die Ausbildung des Kindes aber im selbständigen Beobachten und Denken, für die Schärfung seiner Sinne, ist die Beschäftigung mit der eigenen Sprechtätigkeit äufserst wertvoll, hat also einen Wert, der weit über das Lesenlernen hinausreicht. Im Aufsatz »Lesenlernen« (Bd. V dieses Handbuchs S. 604) schreibt Lehmensick: »Es ist ganz zweckmäfsig, das erste Schuljahr ganz der Ausbildung der Anschauungstätigkeit, des Denkens, der Handbetätigung im Malen und Formen und der Fertigkeit zusammenhängenden Sprechens zu widmen.« Auch nach dem Urteil des Herausgebers dieses Handbuchs gehört Lesen und Schreiben gar nicht ins erste Schuljahr »es ist genug, wenn die geeigneten Vorübungen im Winterhalbjahr auftreten« (Bd. II S. 521). »Geeignete Vorübungen« aber dürfte die vorstehend angedeutete Beschäftigung mit den Lauten bieten, in kleinen Dosen eingestreut in den andern Unterrichtsstoff. Gleichzeitige Übung der Hand durch Zeichnen würde auf das Schreiben vorbereiten. So kämen dann die Kinder im zweiten Schuljahr in jeder Hinsicht vorbereitet und ausgerüstet an die sonst so schwere Aufgabe des Schreiben- und Lesenlernens heran und würden dieselbe in verhältnismäfsig kurzer Zeit und ohne geistige Einbufse erledigen. Schliefslich sei noch an das Wort Bouwmeesters und Berendsens erinnert: »Die herkömmliche Methode ist durchgängig abstrakt und deshalb zu schwer für Schwachbegabte, die unsere ist durchgängig konkret, und darum

bringt man damit die Minderbegabten vorwärts.« Sie nennen darum ihre Methode, die mit der hier empfohlenen im wesentlichen übereinstimmt, ausdrücklich »eine Methode auch für Minderbegabte«. Auch auf das Wort Viëtors im vorstehenden Aufsatz (§ 5) sei hingewiesen: »Die Möglichkeit, an Bekanntes anzuknüpfen, liegt im allerersten Unterricht nur auf Seiten des Lautes, nicht der Schrift.«

6. Schlufs. »Phonetische Fibeln« bzw. »Fibeln auf phonetischer Grundlage« sind heute an der Tagesordnung (vergl. Bd. V S. 622 f.). Nimmt man aber eine solche in die Hand, so findet man darin höchstens eine phonetisch begründete Reihenfolge der behandelten Laute neben Ausmerzung einiger Verstöfse älterer Fibeln gegen die richtige Aussprache (Orthoepie); so ist z. B. in »Kühe« das »h« nicht mehr als Laut behandelt. Das ist aber alles kläglich wenig im Vergleich zu dem, was die Lautwissenschaft (Phonetik) in Wirklichkeit dem ersten Leseunterricht zu bieten hat. Es wäre darum an der Zeit, dafs endlich die reichen Hilfsmittel, die diese Wissenschaft bietet, der Schule zugänglich gemacht würden zum Wohl und zur Freude unserer lieben Anfänger. Dies ist aber nur möglich, wenn zuvor die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten dafür sorgen, dafs die künftigen Lehrkräfte über die Bildung unserer Sprachlaute und das Wesen unserer Schrift klare Vorstellungen mit ins Amt nehmen.

Literatur: H. Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. Berlin 1898. — B. Otto, Mütterfibel. Leipzig 1903. — W. Sieverts, die begriffliche Methode im ersten Leseunterricht. Leipzig 1903. — J. Spieser, ein Klassenversuch mit der begrifflichen Methode im ersten Leseunterricht. Leipzig 1904. — W. Rein, Ein Besuch in einer elsässischen Volksschule. (Deutsche Blätter f. erz. Unterricht. 1905, Nr. 47/48.) — J. Spieser, Die begriffliche Methode. Leipzig 1906. — Bouwmeester en Berendsen, Het aanvankelijk Spreek-en Leesonderwijs. Methode ingericht naar de behoefte ook van minder bevattelijke leerlingen. Groningen 1901. — Ein Lauttafelwerk von Fr. Rausch in Nordhausen soll bei Scheffer in Leipzig erscheinen. Ebenda ein ausführlicheres Buch von mir über meine Leselehrversuche. — Nachtrag: A. G. Bell, The Mechanism of Speech. New York und London 1906.

Waldhambach i. E. J. Spieser.

Physik an höheren Schulen

1. Geschichtliches. 2. Inhalt und Aufgabe der Physik. 3. Die Methode der Physik. a) Die induktive Methode. Beobachtung. Analogie. Vorläufige Hypothese. Experiment. b) Die Deduktion. Bedeutung der Mathematik für sie. Veränderte Stellung des Experiments. Benutzung teleologischer und ästhetischer Gesichtspunkte als Forschungsmittel. Die abschliefsende Hypothese. 4. Ziele und Umfang des physikalischen Unterrichts. a) Einflufs der Physik auf die Bildung des Willens. α) Durch ihren Inhalt, die Gesetzmäfsigkeit der Erscheinungen. β) Durch die Geschichte der Physik und die Art des physikalischen Unterrichts. b) Erziehung zum wissenschaftlichen Denken. c) Die Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit. d) Die sprachliche Ausbildung durch den Physikunterricht. e) Die Übermittlung positiver Kenntnisse. f) Der Einflufs des Physikunterrichts auf die Erziehung zum praktischen Handeln. 5. Methodik des physikalischen Unterrichts. a) Das Experiment. b) Schulversuche und häusliche Arbeiten. c) Das Verhältnis zwischen Physik- und Mathematik-Unterricht. d) Wiederholungen. 6. Didaktik der Physik. a) Die Vorbildung des Lehrers und die Vorbereitung für den Unterricht. α) Die Vorbereitung auf der Universität. β) Seminare für Schulamtskandidaten. γ) Ferienkurse. δ) Literarische Hilfsmittel. b) Das Unterrichtszimmer. c) Die Apparatensammlung und ihre Verwaltung, Normalverzeichnisse, Schulmuseen. d) Die Stoffauswahl und Stoffverteilung. Lehrpläne für die Unterstufe und Oberstufe. e) Zur Didaktik der einzelnen physikalischen Disziplinen. Abkürzungen: R = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Herausgegeben von C. Rethwisch. Berlin, Gärtners Verlagsbuchhandlung. PZ = Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Herausgegeben von Dr. F. Poske. Berlin, Springer.

1. Geschichtliches. Das Mittelalter schöpfte seine Ansichten über die Natur im grofsen und ganzen nicht aus dem ewig lebendigen Quell der unmittelbaren Beobachtung, sondern aus der Physik des Aristoteles. Diese Naturphilosophie des Stagiriten aber bietet eine Behandlung ihres Stoffes, die zur Methode der neueren Naturwissenschaft im vollsten Gegensatze steht. Sie ist spekulativ in dem Sinne, dafs sie völlig willkürlich mit Begriffen, die aus oberflächlichen Wahrnehmungen gewonnen und namentlich auch ohne jede Gröfsenbestimmung gelassen sind, operiert und so zu ganz haltlosen Theorien gelangt (E. Dühring, Krit. Gesch. d. Ph. 2. Aufl.

S. 127). Die wenigen Goldkörner echter Erkenntnis, die dennoch in ihr zu finden sein mochten, wurden durch die Art der Verwendung des Werkes im Unterrichte des Mittelalters vollends verschüttet. Denn nicht mit freier kritischer Betätigung eigenen Denkens traten Lehrer und Schüler an seine Durcharbeitung heran, sondern die spitzfindigen scholastischen Erklärungen der alten Kommentatoren des Aristoteles sollten da Licht schaffen, wo doch einmal nur Finsternis gefunden werden konnte.

Immerhin enthält auch der Unterricht an den Klosterschulen des Mittelalters schon die Keime derjenigen Betrachtung der Natur, die der physikalischen Wissenschaft zu ihrem späteren Siegeslaufe verholfen hat. Die Unterweisung in der mathematischen Geographie und Astronomie zeigt sich dem, was in den Schulen der Gegenwart in dieser Hinsicht geboten wird, zum Teil sogar überlegen. »Der Astrognosie legte man grofse Wichtigkeit bei, schon deshalb, weil der gestirnte Himmel durch seine Umdrehung das fast einzige Hilfsmittel zur Zeiteinteilung der Nacht darbot.« »Drehbare Scheiben zur Versinnlichung des Planetenumlaufs hat vielleicht schon Alkuin angewendet. Auch ein gläserloser Tubus war im Gebrauch. Selbstverständlich hatte man auch Apparate zu astronomisch-chronographischen Zwecken, Horoskopien, Gnomone und Sonnenuhren. Gerbert hat die alexandrinische Armillarsphäre eingeführt, dieses zur unmittelbaren Ablesung der Koordinatenwerte in jeder der drei himmlischen Axensysteme dienlichste Instrument« (S. Günther, Gesch. d. math. Unterr. im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525, S. 75—78). »Ein durch die Klosterschule hindurchgegangener junger Gelehrter hatte sich jedenfalls mit dem gestirnten Himmel durch eigene Beobachtung vertrauter gemacht, als ein angehender Student unserer Tage« (a. a. O. S. 125). Die Tatsache, dafs die neuere naturwissenschaftliche Denkweise gerade auch auf dem Gebiete der Astronomie ihre ersten grofsen Triumphe feierte, steht gewifs mit dem sachlichen Betriebe, den diese Wissenschaft der kirchlichen Festrechnung zuliebe seit langem in den für die Heranbildung junger Kleriker bestimmten Schulen erfuhr, nicht aufser Zusammenhang. Auch die Akustik ist wohl schon den Klosterschülern in einer Weise entgegengebracht worden, die an unseren Physikunterricht wenigstens erinnert. Das Monochord war als »physikalischer Apparat« eingeführt und wurde zur Demonstration des Verhältnisses zwischen Saitenlänge, Saitenspannung und Tonhöhe benutzt und »man fafste den Schall schon damals als Resultat einer dem Ohre sich mitteilenden Wellenbewegung auf« (Günther a. a. O. S. 124; Lipschitz, die Bedeutung der theoretischen Mechanik, Berlin 1871).

Die Entdeckungen eines Kopernikus und Keppler am Himmel, die experimentelle Begründung der Lehre von der Elektrizität und dem Magnetismus durch Gilbert, die ewig mustergültigen Leistungen von Galilei, und die philosophische Darstellung der neuen naturwissenschaftlichen Forschungsmethode durch Bacon am Ende des 16. und im Beginn des 17. Jahrhunderts sind ebenso Merkzeichen und Folgen eines beginnenden völligen Umschwungs in der Denkweise der zivilisierten Völker, wie sie die Losreifsung vom blinden Autoritätsglauben und leerer Dialektik und die Gewöhnung an eine freie und unbefangene Würdigung der wirklichen Dinge und Tatsachen mächtig gefördert haben. Aber mehr als 2 Jahrhunderte mufsten noch vergehen, ehe diese Wendung auch im physikalischen Unterricht der Schule zur vollen Geltung kam. Zwar hatte der Rationalismus »als wesentliches Moment die neue Naturwissenschaft in sich aufgenommen« und ein Leibniz es wiederholt für notwendig erklärt, »die ganze Mathematik und Mechanik, ferner die ganze praktische Physik, soweit sie dem Gebrauch dient, auf das Allergenauste zu verstehen« (Specht, Gesch. d. Unterrichtswesens in Deutschland S. 324 u. S. 336); die im 17. Jahrhundert entstehenden Ritterakademien versprachen Gelegenheit zur Erlangung von Kenntnissen in der Physik, und die fürstlichen Raritätenkammern öffneten sich den Akademikern, die am Anblick der Luftpumpe und einiger anderer physikalischer Apparate ihre Wifs- und Neubegierde befriedigen mochten. Aber zu einem ernstlichen Betriebe der Physik ist es sicher nur in sehr wenig Fällen gekommen, und auf den durchschnittlichen Lateinschulen des 18. Jahrhunderts war Latein im Grunde noch überall

die Hauptsache, wozu Mathematik und Physik sich wie Parerga verhielten (Specht a. a. O. S. 469). Der preuſsische Lehrplan von 1816 wies der Naturwissenschaft im Gymnasium ein Drittel der auf Latein entfallenden Stundenzahl, in den beiden oberen Klassen 2 Stunden zu. In viel beschränkterem Umfange wurde die Physik in Bayern betrieben, selbst durch die Schulordnung von 1854 blieb dort im 8klassigen Gymnasium der Unterricht in den Naturwissenschaften auf 2 Stunden Physik in den letzten beiden Jahren beschränkt, und die Schulordnung von 1874 brachte darin keine wesentliche Änderung. Übrigens dürfte eine deutlichere Sprache als diese Zahlen die eigene Erinnerung der lebenden älteren Generation an ihre Schulzeit reden. Noch in den siebziger Jahren beschränkte sich an einem der berühmtesten Gymnasien Deutschlands der Physikunterricht in der Oberprima auf einen zusammenhängenden Vortrag des Lehrers, der allenfalls dann durch eine Frage unterbrochen wurde, wenn es galt einen Schüler noch rechtzeitig Morpheus Armen zu entreiſsen; ein flüchtiger Gang durch das physikalische Kabinett, der höchstens einmal im Semester erfolgte, kam dem Bedürfnis nach Anschauung entgegen, und in der Schluſsrepetition am Ende des Halbjahres mochte jeder sehen, wie er sich aus der Affaire zog; es blieb übrigens insofern gleichgültig, als das Zeugnis doch stets mit dem in der Mathematik übereinstimmte. Nun, heute dürfen wir mit einem Lächeln auf solche Zustände zurückblicken, für deren Änderung schon in damaliger Zeit Lehrer wie Schellbach ihre volle Kraft und Begeisterung einsetzten; eine sachgemäſse Methodik ist zum Gemeingut der Unterrichtenden geworden und im Experimentieren wird an manchen Orten schon eher zu viel als zu wenig getan. Immerhin wurde noch auf dem naturwissenschaftlichen Ferienkursus für Lehrer höherer Schulen in Göttingen 1905 von Behrendsen ohne Widerspruch behauptet: »Die Anstalten, an denen es (in der Physik) normal hergeht, sind keineswegs in der Mehrzahl« (P. Z. XIX S. 256). Durch die preuſsischen Lehrpläne von 1891 wie durch die neuesten von 1901 sind der Physik zur Verfügung gestellt 9 Stunden am Gymnasium, nämlich je 2 in den 4 oberen Klassen und 1 Stunde in O III, wobei in U II noch die Anfangsgründe der Chemie behandelt werden sollen, 11 am Realgymnasium (je 3 in den 3 oberen Klassen 2 in U II und 1 in O III), 13 an der Oberrealschule (je 2 in O III und U II und je 3 in den 3 oberen Klassen. Die Zahl der in den realen Anstalten für die Oberstufe angesetzten Stunden ist ausreichend, wenn für die praktischen Schulübungen besondere Stunden bewilligt werden; im Gymnasium müssen für die 3 oberen Klassen dringend 3 Wochenstunden gefordert werden. Die für die Unterstufe zur Verfügung stehende Unterrichtszeit ist bei allen Schulgattungen zu kurz (vergl. Gesellsch. deutscher Naturforscher und Ärzte. Verhandlungen 1905. Bericht über den Unterricht in der Physik an den neunklassigen höheren Lehranstalten. Leipzig., F. C. W. Vogel, 1905). Auf den Oberrealschulen Hamburgs besitzt übrigens schon jetzt auch die Unterstufe in 2 Klassen je 3 Stunden.

2. Inhalt und Aufgabe der Physik. Die Stellung, Bedeutung und Behandlung der Physik als Unterrichtsgegenstand hängt, wenn auch nicht ausschlieſslich, doch wesentlich von ihrer Begriffsbestimmung als Wissenschaft ab. Gegenstand der Physik im engeren Sinn sind die, der sinnlichen Wahrnehmung unmittelbar oder wenigstens durch ein Schluſsverfahren mittelbar zugänglichen Beharrungszustände der leblosen Naturobjekte, und diejenigen Veränderungen an ihnen, die entweder an sich mit keiner stofflichen Veränderung ihres Trägers verknüpft sind oder wenigstens auch ohne eine solche hervorgebracht werden können. Diese Festsetzung mag hier genügen, wenn sich gleich an eine scharfe Trennung zwischen Physik und Chemie überhaupt nicht denken läſst. Ohnehin wird bei dem Versuche, die Art zu kennzeichnen, wie die Physik ihren Gegenstand behandelt — und dies ist erst ihr wirklich wissenschaftlicher Inhalt — jene künstliche Absonderung doch wieder beseitigt. Die Physik hat die Einheit eines gesetzlichen Zusammenhanges der Naturerscheinungen aufzudecken und zur Darstellung zu bringen. In dieser Bestimmung ihrer Aufgabe herrscht weitgehende Übereinstimmung, und etwaige Abweichungen erweisen sich meist als nur scheinbare. Die der Mechanik durch G. Kirchhoff auferlegte Beschränkung, die

Bewegungen zu beschreiben, also nur anzugeben, welches die Erscheinungen sind, die stattfinden, nicht aber ihre Ursachen zu ermitteln, setzt doch eine vorgängige weitgehende Analyse der verwickelten Vorgänge der Wirklichkeit voraus, die in einer Ergründung der wirkenden, also nicht etwa metaphysischer Ursachen gipfeln mufs und somit auch zu Naturgesetzen führt. Von erheblicher Bedeutung ist die Forderung der Herstellung einer einheitlichen Beziehung zwischen den abzuleitenden Gesetzen. Soweit die Physik heute auch noch davon entfernt sein mag ein System zu werden, so wenig besteht doch Zweifel an der Notwendigkeit nach diesem Ziele zu streben, und die Hoffnung es zu erreichen, scheint gegenwärtig hinreichend sicher begründet, obgleich Meinungsverschiedenheit darüber, welcher Weg dahin einzuschlagen ist, zu einem Zwiespalt im Lager der Naturforscher geführt hat. Dieser Streit zwischen der früher fast unangefochten herrschenden mechanistischen oder kinetischen und der, namentlich durch Ostwald mit besonderer Lebhaftigkeit vertretenen energetischen Weltanschauung kann hier nicht mit gänzlichem Stillschweigen übergangen werden, da die Parteistellung zweifellos auch für die Gestaltung des Unterrichts in die Wagschale fällt. Die für die Entscheidung wesentlichsten Punkte hat A. Höfler in einer Abhandlung »Zur gegenwärtigen Naturphilosophie« (Berlin, J. Springer, 1904) hervorgehoben. Das Fundament der energetischen Betrachtungsweise bildet der Begriff der mechanischen Energie d. h. der Fähigkeit, Arbeit zu leisten. Das diesem »Dispositionsbegriffe« entsprechende »Wahrnehmbare« ist die mechanische Arbeit. In der Vorstellung dieser Arbeit ist aber erstens die Vorstellung bezw. Empfindung der Spannung (das aktuelle Korrelat der Kraft) und zweitens die einer Streckenverschiebung enthalten. Vom psychologischen und logischen Standpunkt aus ist demnach der Kraftbegriff der ursprünglichere, der Arbeitsbegriff der abgeleitete. Bei gegebenen Verschiebungen in Kraftfeldern sind mit den Arbeitsgröfsen auch die Kraftgröfsen gegeben, bei ausdrücklichem Verzicht auf diese beschränkt sich daher die Energetik auf ein minder durchgearbeitetes Weltbild als die dynamische Physik. Die Ostwaldsche Prägung des Energiebegriffs läfst das in ihm enthaltene Vorstellungselement der Kraft unter die Schwelle des Bewufstseins schwinden; dazu tritt die Verwechslung von Energie und Arbeit und als Schlimmstes die Substantiierung des Energiebegriffs durch seine Bekleidung mit den Attributen der Übertragbarkeit, Aufbewahrbarkeit, Umwandelbarkeit und der unveränderlichen Gröfse. Eine Münze, deren Schrift- und Wappenseite derartig verschwommene Umrisse zeigt, kann aber weder in der Wissenschaft noch im Unterricht als umlaufsfähig gelten. »Jeder Mangel in den elementarinhaltlichen Grundlagen der zu lehrenden Begriffe und Sätze« mufs »für die Didaktik doppelt so verhängnisvoll sein, als sogar für die reine Wissenschaft« (a. a. O. S. 60). Wenn die hier vorgetragenen Bedenken gegen die Konstruktion eines rein energetischen Weltbildes sprechen, so wird andrerseits eine genauere Erwägung des tieferen Sinnes der mechanischen Naturauffassung durchaus zum Festhalten an ihr ermutigen. Zunächst ist mit G. Heymans zu bedenken, dafs die mechanische Naturauffassung ein Postulat ist, das am Anfang, nicht am Ende der Wissenschaft steht, dem also die Tatsachen von der Wissenschaft nach und nach angepafst worden sind (die Gesetze und Elemente des wissenschaftlichen Denkens. Leipzig, Ambrosius Barth, 1905. S. 414). Dafs die dabei erreichten Erfolge das Vertrauen auf die Zulässigkeit des Postulats immer mehr gefestigt haben, ist psychologisch wohl verständlich. Erkenntnistheoretisch begründen aber läfst sich die Annahme der mechanischen Naturwissenschaft, »dafs den Sinnesempfindungen jedesmal ein Wirkliches zu Grunde liegt, welches aufserhalb des Ich existiert, dessen Existenz von seinem Vorgestelltwerden unabhängig ist, welches nur geometrische mechanische Eigenschaften besitzt und sich nur nach mechanischen Gesetzen verändert« (a. a. O. S. 413) durch die Hamiltonsche Hypothese: »Sämtliche Erscheinungen des kausalen Denkens sind auf die eine Grundvoraussetzung zurückzuführen, dafs ein wirkliches Entstehen oder Vergehen nicht möglich ist.« Durch sie erklärt sich zunächst, dafs man die Sinnesempfindungen, die ja im Bewufstsein auftreten, »ohne dafs andere Bewufstseinsinhalte vorhergegangen

wären, welche jenes Auftreten gesetzlich bedingen« auf aufserbewufste Realitäten bezieht (a. a. O. S. 418). Dazu kommt die räumliche Bedeutung sämtlicher Sinnesempfindungen, die mit der Hemmung von Bewegungsgefühlen gleichwertig ist. Indem nun »die mechanische Betrachtung den Dingen nichts weiter als die eine Fähigkeit, Bewegungsempfindungen zu hemmen, beizulegen braucht, ist für dieselbe alle qualitative Verschiedenheit und damit auch aller qualitative Wechsel aus der Natur verschwunden« und damit wiederum dem Hamiltonschen Prinzip genügt, insofern dieses behauptet, dafs »alle Veränderung sich auf einen Übergang unveränderlicher Wirklichkeitselemente mufs zurückführen lassen« (a. a. O. S. 420 u. 421). Als Endergebnis dieser Überlegungen werden wir also etwa folgendes hinstellen können. Wir haben zunächst »einfach den wirklichen Zusammenhang der Massenbewegungen, Temperaturänderungen, Änderungen der Werte der Potentialfunktion, chemischen Änderungen zu ermitteln, ohne uns unter diesen Elementen anderes zu denken, als mittelbar oder unmittelbar durch Beobachtung gegebene physikalische Merkmale oder Charakteristiken« (Mach, die Mechanik in ihrer Entwicklung. Leipzig, F. A. Brockhaus, 1883. S. 468), die erste Aufgabe der Physik ist, »den Nachweis gegenseitiger Abhängigkeitsbeziehungen mefsbarer Gröfsen« zu liefern, um »Realitäten, aufweisbare und mefsbare Gröfsen miteinander in bestimmte Beziehungen zu setzen, so dafs, wenn die einen gegeben sind, die anderen gefolgert werden können« (W. Ostwald, Naturw. Rundschau X, 44 u. 45). Bei der Gestaltung eines Weltbildes aus den gewonnenen Ergebnissen wird nun zwar der Energiebegriff eine wichtige Rolle spielen, aber mit dem einschränkenden Vorbehalt, dafs, wenn die Darstellung der Gesamtheit der Erscheinungen durch ihn als die allgemeinste Invariante nicht ein rein formaler Schematismus sein soll, sondern die Bestimmung des mechanischen Äquivalents für Wärme, Licht usw. ihren tieferen Sinn in dem Nachweis der Erhaltung eines Unveränderlichen in den Vorgängen hat, überall die besondere mechanische Kraftform, die Art der Bewegung nachgewiesen werden mufs, welche die besonderen Erscheinungsformen erzeugt (vergl. E. Dühring. Logik u. Wissenschaftstheorie. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland), 1878. S. 301—302). Die Physik ist freilich heute noch nicht in der Lage, diese Aufgabe zu lösen, da namentlich eine nähere Kenntnis der mechanischen Beschaffenheit des Äthers völlig fehlt, aber der Lösungsversuch mufs ihr solange gestattet bleiben, bis mit hinlänglicher Schärfe und Sicherheit ein anderes reelles Bindeglied als Bewegungsvorgänge von materiellen Punkten für die Mannigfaltigkeiten des Geschehens aufgefunden worden ist.

Der Versuch einer systematischen Gliederung des physikalischen Stoffes auf Grund der kinetischen Anschauung in der Schule wäre natürlich völlig verfehlt, es wird hier vielmehr bei der herkömmlichen, vorzugsweise physiologisch begründeten Einteilung bleiben müssen. Übrigens weist E. Dühring darauf hin, dafs »auch bei der vollkommensten Gestaltung der Physik stets das rein gegenständliche System durch die Hinweisung auf die Einrichtung des Inbegriffs der Wahrnehmungsorgane zu ergänzen und so die Zusammengehörigkeit aller wesentlichen Naturvorgänge mit den Verzweigungen der Empfindungen sichtbar zu machen« wäre. »Die physikalische Ordnung der Gesamtnatur bildet mit der Ordnung der empfindenden Organe ein einheitliches, im wesentlichen gleichartig ausgeführtes System.« »Es ist schon die Zurüstung im erkennenden Subjekt, welche sich als auf universelle Physik angelegt darstellt und so die Vermittlung durchschauen läfst, durch welche in der Natur das gegenständlich Gesetzte auch in die Sprache der Empfindung und Erkenntnis übersetzt und hiermit in eine Welt des Wissens umgewandelt wird« (a. a. O. S. 304—307).

3. Die Methode der Physik. Die Ansicht über die zu erstrebende schliefsliche Gestaltung der Ergebnisse physikalischer Forschung ist für die Methode dieser Forschung, zunächst wenigstens, unerheblich. Die zusammengesetzten Erscheinungen der Wirklichkeit sind soweit wie möglich in ihre Bestandteile zu zerlegen, damit das Beharrliche in ihnen, das Gesetz hervortrete, und die gewonnenen einfachen Elemente wiederum müssen zu den verwickelten

Vorgängen des Seins aneinander gefügt werden. Analyse und Synthese, Induktion und Deduktion sind die Schlagwörter, mit denen man diese Arbeit zu bezeichnen pflegt.

a) Die induktive Methode, Beobachtung, Analogie. Vorläufige Hypothese. Experiment. Die induktive Methode ist bekanntlich zum ersten Male von F. Bacon zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Darstellung gemacht worden, freilich ohne dafs dieser bedeutsame Ergebnisse nachzurühmen wären. Den Kern seiner dem unfruchtbaren Syllogismus gegenübergestellten Induktion bilden »Ausschliefsungen«, die auf Grund einer Zusammenstellung der übereinstimmenden und besonders der nichtübereinstimmenden Fälle zum Zweck der Gewinnung allgemeiner Sätze vorzunehmen sind. Dieses Verfahren läfst sich aber auf das von einem disjunktiven Obersatze (x ist entweder a oder b oder c usw.) ausgehende Schlufsverfahren zurückführen, enthält demnach keinen Fortschritt. Eine ganz ungenügende Stellung ist dem Experiment zugewiesen, das bei ihm »im wesentlichen nur vorbereitend, nicht bestätigend« ist und im Zusammenhange damit steht bei ihm Unkenntnis der wissenschaftlichen Bedeutung der Hypothese (E. Grimm, Zur Geschichte des Erkenntnisproblems. Von Bacon zu Hume. Leipzig, Wilhelm Friedrich, 1890. S. 49—54). Auch die 5 Regeln von Stuart Mill, auf deren Befolgung und Hervorhebung gerade im physikalischen und chemischen Unterrichte heute von mancher Seite erhebliches Gewicht gelegt wird (vergl. Arendt, Technik der Experimentalchemie und J. Henrici, Einführung in die induktive Logik an Bacons Beispiel (der Wärme) nach Stuart Mills Regeln. Prg. G. Heidelberg 1894), sind nicht geeignet, »das eigentlich Schöpferische in den Leistungen der grofsen induktiven Forscher zu enthüllen; sie liefern die Schale, nicht den Kern des Verfahrens, das ohne induktive Durchdringung des gesamten Erscheinungsmaterials undenkbar ist (P. Z. VIII, 104), und die geringschätzige Weise, in der sich E. Dühring mehrfach über Stuart Mill äufsert, dürfte von diesem Gesichtspunkte aus wohl gerechtfertigt sein. Man mufs versuchen bei Männern wie Galilei und Huyghens, die mit unvergleichlichem Verständnis für die geheimsten Tiefen der Natur gröfste Offenheit in der Darlegung des Weges verbinden, der sie zu ihren Ergebnissen geführt hat (im Gegensatz zu Newton!), in die Lehre zu gehen, wenn man Aufschlufs über das eigentliche Wesen naturwissenschaftlicher Forschung erlangen will. Im Anschlufs an E. Dührings Darlegungen in seiner Logik und Wissenschaftstheorie mögen hier einige der wichtigsten Gesichtspunkte wiedergegeben werden, die sich auf diese Weise gewinnen lassen, zumal ihre pädagogische Verwendung nicht nur möglich, sondern zum Teil sogar notwendig ist. Auf doppelter Grundlage, die sich in jedem menschlichen Geiste, auch schon des heranwachsenden Knaben findet, baut sich alle wissenschaftliche Beschäftigung auf, einmal auf dem Schatze früher erworbener und in bestimmten Weisen miteinander verbundener Vorstellungen, zweitens auf der Fähigkeit, mit frei gestaltender Phantasie die Elemente dieser Vorstellungen selbsttätig in neue Verbindungen überzuführen. Wissen und Einbildungskraft sind die Fittiche zu den grofsen Taten des Forschers. Sie entfalten sich in dem Augenblick, wo eine Überschau über den vorhandenen Besitzstand des Wissens oder die Überlegung über die Bedeutung eines durch die Einbildungskraft erhaltenen Ergebnisses den Willen zum Wissen des Unbekannten entfesselt. Also ein, wenn auch noch so unbestimmter Zielpunkt der Untersuchung mufs von vornherein vorhanden sein; dafs er durch den Zufall angedeutet werden kann, wie bei der Entdeckung der Röntgenstrahlen, beweist natürlich nichts gegen sein Dasein Nun tritt die sichtende Beobachtung in ihr Recht, durch die man vor allen Dingen quantitativ bestimmte Ergebnisse zu erlangen versuchen mufs. Von der Phantasie werden Analogie und Hypothese in Hilfsbereitschaft gestellt, die Analogie hauptsächlich in der Form der vermuteten Existenz eines analogen Beziehungsbegriffes zwischen zwei Objekten. a und b einerseits und zwei Objekten c und d andrerseits (Newton vermutete das Walten derselben Ursächlichkeit in der irdischen Schwere und der kosmischen Gravitation), die Hypothese als »zunächst versuchsweise vorgenommene Aufstellung eines Satzes oder Fassung eines Begriffes (der natürlich an sich denkbar sein mufs

und keinen mathematischen oder bereits absehbaren materiellen Widerspruch enthalten darf), den man zum Ausgangspunkte von Folgerungen macht, um zu erproben, ob diese Folgerungen mit den anderweitig unmittelbar gegebenen Tatsachen zusammentreffen« (E. Dühring a. a. O. S. 110). Es ist einleuchtend, daſs solche vorläufigen Hypothesen in das induktive Verfahren bereits ein deduktives Element hineintragen. In erheblichem Maſse geschieht dies auch durch das Experiment, obgleich es sich zunächst als eines der wichtigsten, vielleicht das wichtigste Hilfsmittel der Iduktion darstellt. Denn seine Bedeutung beruht in erster Linie darauf, daſs wir durch seine Anwendung unsere eigene wohldurchdachte Wirksamkeit in planmäſsiger Weise mit dem Wirken der Natur zur Hervorbringung beabsichtigter Vorgänge verknüpfen. Plan und Absicht setzen aber eine auf die vorausgegangenen Beobachtungen sich gründende Überlegung darüber voraus, »wie möglicherweise die in Frage zu bringenden Vorgänge beschaffen sein könnten«; »es handelt sich um den Übergang von der hinnehmenden Auffassung zu einer eindringlicheren Untersuchung, die nur auf Grund eines vorgängigen Entwurfs ausgeführt werden kann« (E. Dühring a. a. O. S. 94). Die Experimente sind sogar »häufig von solcher Art, daſs sie schon viel von demjenigen Wissen voraussetzen, welches durch sie vollends bestätigt oder ergänzt werden soll« (a. a. O. S. 97). Als ein besonders lehrreiches Beispiel für ein solches Experiment, das sich nur als Mittel der bequemen Nachweisung und Ergänzung hinsichtlich der Gröſsenfeststellung »von solchen Verhältnissen bekundet, deren Umrisse man bereits in der vorwegnehmenden Vorstellung entworfen hat,« führt E. Dühring die Ableitung der Fallgesetze an der schiefen Ebene durch Galilei an. Als Ausgangspunkt diente die Vorstellung, »daſs in jedem Zeitteilchen wesentlich gleiche Geschwindigkeiten erzeugt werden.« »Auch der Fortbestand der einmal erzeugten Geschwindigkeiten, also das, was schlieſslich als Beharrungsgesetz nachgewiesen wurde, war in der vorläufigen Arbeit der ein Schema entwerfenden Phantasie als Voraussetzung nicht zu entbehren.« Schlieſslich macht der Versuch »einen durch Abänderung nicht vereinfachten, sondern noch mehr als natürlich zusammengesetzten Vorgang« zu seinem Gegenstand, was voraussetzt, daſs die künstliche Hinzufügung in Gedanken derartig veranschlagt war, um wieder richtig in Abzug gebracht werden zu können (a. a. O. S. 96 und 97).

Dadurch, daſs wir beim Experiment unsere Macht an der Wirklichkeit selbst ausüben und durch unser Tun die Tätigkeiten der Natur umgestalten, ist die unvergleichliche überzeugende Kraft des Versuches bedingt; er läſst »die Natur durch sich selbst beurkunden, was sie in irgend einer Richtung sei,« seine Ergebnisse reden »eine solche Sprache, in welcher die Wörter stets Tatsachen der Wirklichkeit selbst sind« (E. Dühring a. a. O. S. 102). Hiermit ist freilich auch zugleich eine Beschränkung in der Anwendbarkeit des Experiments gegeben, indem es notwendig da versagt, wo uns die Macht fehlt, die Tatsachen durch unsere Eingriffe abzuändern; die Astronomie muſs sich im wesentlichen mit der Beobachtung begnügen, und die Meteorologie ist wenigstens jetzt noch weit davon entfernt, eine experimentierende Wissenschaft zu sein, obwohl die Versuche zur Nachbildung der Dämmerungserscheinungen, der Luftströmungen, der elektrischen Entladungen hier schon die Anfänge eines gangbaren Weges gewiesen haben.

Soll das Experiment seine volle Leistungsfähigkeit entfalten, so muſs der zu beobachtende Vorgang in möglichst reiner Form hervortreten. Unter verschiedenen möglichen Versuchen über dieselbe Erscheinung ist demnach der einfachste stets der beste. Dieser Satz enthält eine Forderung, die bei Behandlung der Methodik des physikalischen Unterrichts namentlich auch vom pädagogischen Gesichtspunkte aus geltend zu machen sein wird. Wenn selbst ein Faraday vor einem ihm vorzuführenden Versuche Belehrung darüber verlangte, worauf er achten solle, so leuchtet ein, wie wenig bei ungeübteren Zuschauern eine Konzentrierung und bestimmte Richtung der Aufmerksamkeit zu erwarten ist, falls überflüssiges Beiwerk an den benutzten Apparaten und für die in Frage stehende Beobachtung nicht in Betracht kommende Nebenerscheinungen ablenkend wirken.

Als letztes und wertvollstes Ergebnis jedes Experiments wird wie bei der gewöhnlichen Beobachtung die Festsetzung bestimmter Mafsverhältnisse, durch die ja wiederum, da jedes Mafs eine der sinnlichen Wahrnehmung zugängliche Gröfse sein mufs, die Wirklichkeit in ihrer eigenen Sprache redet, anzusehen sein. Eine Induktion, die noch nicht zu solchen Gröfsenbestimmungen geführt hat und sich mit dem Hinnehmen und verallgemeinernden Zusammenfassen von Tatsachen begnügt oder allenfalls zu einigen empirischen Formeln gelangt, steckt in den Kinderschuhen. Als Grundlage für die Deduktion, die doch erst das eigentliche Gebäude der Wissenschaft zu errichten hat, ist sie fast unbrauchbar, und wir finden hier das, freilich in anderem Sinne gemeinte, Wort Kants bestätigt, »dafs in jeder besonderen Naturlehre nur soviel eigentliche Wissenschaft angetroffen werden könne, als darin Mathematik anzutreffen ist« (Metaphys. Anfangsgründe der Naturw.).

b) Die Deduktion. Bedeutung der Mathematik für sie. Veränderte Stellung des Experiments. Benutzung teleologischer und ästhetischer Gesichtspunkte als Forschungsmittel. Die abschliefsende Hypothese. Die Deduktion, die übrigens, wie die voranstehenden Erörterungen schon gezeigt haben, häufig gezwungen sein wird, mit der Induktion in Wechselwirkung zu treten, ist wesentlich von synthetischem Gepräge, denn sie hat aus den durch Induktion gewonnenen oder aus anderer Quelle zur Verfügung gestellten Elementen der Wirklichkeit, die sich an und für sich oder wenigstens vorläufig als die erreichbar einfachsten charakterisieren, verwickeltere Vorgänge zusammenzusetzen. Auf die sicherste Weise geschieht dies, wenn jene Grundbestandteile auf die Form mathematischer Begriffe gebracht sind, durch die Mathematik, die gerade durch dieses Verhältnis ihre Bedeutung als Hilfswissenschaft der Physik erhält. Freilich ist die Anwendung der Mathematik nicht so zu verstehen, als ob durch ihre blofsen Formeln das in der Natur Wirkliche und Wirkende erzeugt werden könne. Durch alle Umformungen läfst sich aus einer Gleichung nicht mehr herausholen als von Anfang an in ihr steckt. Und auch in der Unterordnung einer gröfseren Mannigfaltigkeit verschiedener Fälle unter ein und denselben Grundbegriff ist keineswegs die Eigentümlichkeit der Deduktion erfafst und befafst. Vielmehr hat sich in der Deduktion wieder jene bereits erwähnte, nach vernünftigen, mit der Wirklichkeit in Übereinstimmung stehenden, Grundsätzen ihre Gebilde konstruierende Tätigkeit der Phantasie zu entfalten, die als Material immer wieder des daseienden Stoffes bedarf, aus ihm aber unter dem Zwange der freiwillig als Richtschnur anerkannten Regeln das Neue entwickelt und sich in gewissem Sinne schöpferisch betätigt. Die Hervorbringung eines Systems der Wissenschaft mufs ihr dabei als das höchste, wenn auch in seiner Vollkommenheit vielleicht nie zu erreichende Ziel ihres Strebens vorschweben. »Die Synthese der Wirklichkeit mufs sich in der Synthese des Gedankens wiederfinden — dies ist das letzte Ziel aller Methode« (E. Dühring a. a. O. S. 133). Von verändertem Gesichtspunkt aus gewinnen auch hierbei wieder Experiment und Hypothese eine weitgehende Bedeutung. Solange das induktive Verfahren vorwaltet, ist das Experiment in der Hauptsache dazu bestimmt, das Beobachtungsmaterial zu vermehren oder die Beobachtung in planmäfsiger, bequemer und der Messung zugänglicher Weise zu ermöglichen. Der Versuch der Deduktion kann freilich unmittelbar auch nichts weiter als Beobachtungen liefern, aber die Bedingungen zur Erzeugung der Vorgänge sind jetzt genau bekannt, ihr Ineinandergreifen ist bis in die Einzelheiten durch das Denken im voraus festgestellt, und das Ergebnis ist eigentlich nur die Freude an dem vollkommenen Eintreffen des vorausgesehenen Ereignisses, etwa wie bei der Bestätigung von Leverriers und Adams Berechnungen des Ortes und der Masse eines unbekannten Planeten durch Galles Beobachtung oder wie beim haarscharfen Zusammentreffen der von zwei verschiedenen Ausgangspunkten unternommenen Tunnelbohrungen. Ein in rein deduktivem Interesse unternommenes Experiment, das zu Überraschungen führt, beweist, dafs die Deduktion verfrüht war und die Induktion noch einmal an die Arbeit gehen mufs. Gerade durch den Umstand aber, dafs solche

Fehlschläge immer wieder vorkommen, ist die Berechtigung und Notwendigkeit des Versuchs auch auf dieser Erkenntnistufe bedingt; unser Denken über die Natur bedarf immer und immer wieder seiner Bewahrheitung an der Natur, und erst, wenn diese erfolgt ist, ist ein gesicherter Fortschritt möglich. Übrigens haben, selbst abgesehen von der Möglichkeit eines Mifserfolgs, gewisse, der Deduktion angehörige Experimente die höchste Bedeutung, zwar nicht unmittelbar für die Wissenschaft, aber für die Kultur der Menschheit; das sind die Erfindungen. Die Herstellung einer Dampf- oder Dynamomaschine entspricht durchaus einer Versuchsanordnung zur Umsetzung eines gedanklich erzeugten Prozesses in die Wirklichkeit. An dieser Stelle soll die Erinnerung an diese ad hominem redenden Beweise für die Macht, die ein der Natur angepafstes Denken über die Natur gewährt, zugleich auf die Verwendung des Zweckbegriffs in der Naturwissenschaft aufmerksam machen. Dafs die Herstellung eines einem bestimmten Zwecke dienenden Werkzeugs oder Vorgangs das geistige Erfassen dieses Zwecks vor der Überlegung, welche Mittel zu seiner Verwirklichung in Bewegung zu setzen sind, voraussetzt, ist selbstverständlich. Hiernach würde von einem Zweck im Walten und Wirken der Natur, wenn man ihr nicht etwa in mystischer Weise ein Vorstellen und Wollen zuschreiben wollte, nur insofern die Rede sein können, als man sie als eine Art grofsartiger Maschine betrachtet, deren Teile nach einem Plane ineinandergreifen, wie ihn ein bewufstes Wesen zu entwerfen im stande wäre. Eine solche Auffassung ist, nachdem sie im Anfang dieses Jahrhunderts eine verwirrende Rolle gespielt hat, von der Naturwissenschaft lange Zeit hindurch energisch zurückgewiesen worden, aller Anthropomorphismus in der Naturerklärung wurde als gänzlich unwissenschaftlich verfehmt. Bei näherem Zusehen ergibt sich aber doch, dafs jene Anschauung trotz ihrer Ableugnung in der Wissenschaft fortgesetzt eine erhebliche und durchaus nutzbringende Rolle gespielt hat, so dafs nicht abzusehen ist, warum man wie der Vogel Straufs den Kopf im Sande verstecken soll und ihr nicht vielmehr, wenn auch zunächst nur als einem Forschungsmittel, dessen Wichtigkeit und Leistungsfähigkeit durch die Tatsachen erwiesen ist, vollste Daseinsberechtigung zuerkennen soll. In der Biologie hat man damit schon den Anfang gemacht, aber auch die Physik braucht sich der Nachfolge nicht zu schämen. Die Voraussetzung eines einheitlichen, einfachen und durchgängig gesetzmäfsigen Wirkens der Naturkräfte, mag sie übrigens stammen woher sie wolle, ist die Bedingung dafür, zu einem geistigen Abbild des Naturgeschehens zu gelangen, und wenn auf ihr die Möglichkeit beruht, die Natur in den Dienst des Menschen zu zwingen, sie seinen Zwecken dienstbar zu machen, so ist jedenfalls auch der Fall nicht ausgeschlossen, dafs die Natur der Verwirklichung solcher Zwecke dient, die kein menschlicher Geist gesetzt hat. Es sprechen somit keine Instanzen gegen eine angemessene und vorsichtige Verwendung des Zweckbegriffs, wohl aber manche bereits errungene Erfolge dafür. Das Suchen nach den zureichenden Gründen jeder Erscheinung, ihre Verknüpfung mit irgend einem zeitlich vorangehenden Ausgangspunkt durch eine streng geschlossene Kette von Ursache und Wirkung wird dadurch nicht beseitigt, sondern nur geleitet. Eng verwandt mit der Hervorhebung des teleologischen Gesichtspunktes in dem angedeuteten Sinne ist die des ästhetischen; für die Kennzeichnung seiner Bedeutung möge hier mit E. Dühring nur auf die Tatsache hingewiesen werden, dafs die Aufstellung des Kopernikanischen Weltsystems und sein Sieg über das Ptolemäische zweifellos durch die schliefslich geradezu widernatürlich erscheinende Komplikation der älteren Auffassung wesentlich gefördert wurde.

Wie die Stellung des Experiments so verändert sich beim Übergang von der Induktion zur Deduktion auch die der Hypothese. Beim induktiven Verfahren kann es sich immer nur um Annahmen von Fall zu Fall handeln, das Deduzieren aber mufs in einer Hypothese von weittragender und umfassender Bedeutung seinen Unterbau haben, wenn es nicht schon in den Anfängen stecken bleiben soll. Diese Grundhypothese, die ihre Stütze nicht in Hilfshypothesen, sondern in den Tatsachen

suchen mufs, wird sich beim Fortschritt entweder als unhaltbar oder verbesserungsbedürftig erweisen und dadurch zu erneuter induktiver Betrachtungsart zwingen, oder es gelingt, alle vorkommenden Fälle durch sie zu erklären. In Gewifsheit verwandelt sie sich hierdurch noch nicht, von dieser könnte selbst dann noch nicht geredet werden, wenn Sicherheit darüber vorhanden wäre, dafs mit den erklärten alle überhaupt möglichen Fälle erschöpft sind; erst dadurch, dafs sich eine Hypothese unter allen denkbaren als die einzig zulässige erweist, verwandelt sie sich in ein Naturgesetz. Dieser Beweis kann nach gehöriger gedanklicher Zerlegung eines Vorganges durch eine einzige Beobachtung geliefert werden wie bei dem Newtonschen Attraktionsgesetz. Die Hoffnung freilich, jemals zu einem getreuen geistigen Abbild der ganzen Wirklichkeit zu gelangen, ist bei der Fülle und Verwicklung ihrer Erscheinungen verschwindend klein. Der Reiz des Strebens nach Wahrheit hat sich aber allezeit als so mächtig erwiesen, dafs er den Verzicht auf den Besitz der vollen Wahrheit als keinen schmerzlichen empfinden läfst.

4. Ziele und Umfang des physikalischen Unterrichts. Die voranstehende Betrachtung von Inhalt und Aufgabe der Physik als Wissenschaft, sowie der Wege, auf denen sie jenen gewinnt und diese löst, hatte den Zweck, den Stoff herbeizuschaffen, durch dessen Sichtung und Bearbeitung nach pädagogischen Gesichtspunkten das für die Schule Wertvolle abzusondern und in die für diese geeignete Form zu bringen ist. Die verhältnismäfsig eingehende Art der Erledigung dieser Vorarbeit erfolgte auf Grund der Wahrnehmung, dafs zwar über den physikalischen Unterricht an höheren Schulen im letzten Dezennium, namentlich seitdem die auf eine erschöpfende Ausnutzung dieses Bildungsmittels gerichteten Bestrebungen in der von Poske herausgegebenen Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht ein vortreffliches Centralorgan gefunden haben, Vieles und Zutreffendes veröffentlicht worden ist, und in dieser Beziehung dem Lehrenden kaum noch wesentlich Neues gesagt werden kann, dafs dagegen die philosophischen Grundlagen physikalischer Forschung, denen freilich Männer wie von Helmholtz, Mach, Höfler volle Aufmerksamkeit geschenkt haben, in der pädagogischen Literatur bisher wenig Beachtung fanden, obwohl sie doch das eigentliche Quellenmaterial geben, das in einer dem jugendlichen Verständnis angemessenen Weise darzubieten ist. Erwägungen psychologischer und zum Teil ethischer, in zweiter Linie auch praktischer Art müssen ihr Gewicht geltend machen, wenn an das Aufsuchen der näheren Form dieser Darbietung und die ihr vorauszuschickende Auslese aus dem zur Verfügung stehenden Stoff gegangen werden soll.

a) Einflufs der Physik auf die Bildung des Willens. α) Durch ihren Inhalt, die Gesetzmäfsigkeit der Erscheinungen. Als höchstes Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts überhaupt und des physikalischen im besonderen läfst sich, auch ohne ein Eingehen auf metaphysische Erwägungen über den Zusammenhang zwischen der Gesetzmäfsigkeit der Natur und dem vernünftigen Denken des Menschen die Erziehung zu einsichtigem, von Willkür befreitem und darum freiem Wollen bezeichnen. Ein Handeln, ein Wirken ist nicht möglich ohne die Wirklichkeit, und ein zweckmäfsiges Wirken bleibt ausgeschlossen, wo die zur Verwirklichung eines Zwecks geeigneten Mittel fehlen. Würden die Erscheinungen im Natur- und Menschenleben ohne erkennbare Ordnung bald so bald anders verlaufen, so wäre an ein planmäfsiges Eingreifen in sie nicht zu denken. Nur die Herrschaft des Gesetzes in der Natur sichert dem Menschen die Möglichkeit der Herrschaft über die Natur. Die Kenntnis und Erkenntnis des Gesetzes, wo und wie es sich auch betätigen möge, ist mithin die Grundlage des zweckmäfsigen, aus freier Selbstbestimmung hervorfliefsenden Wollens. Die höchste Blüte dieses Wollens, das sittliche Wollen, entspricht nun freilich vorzugsweise der Einsicht in die gesetzmäfsigen Beziehungen des Gesellschaftslebens in Familie, Genossenschaft, Gemeinde und Staat. Der Einblick in diese Zusammenhänge wird dem jugendlichen Alter aber immer nur in sehr unvollkommener und unzureichender Weise vermittelt wer-

den können. Um so willkommener ist die Verfügung über einen Stoff, an dem sich das Bestehen und die Bedeutung des gesetzlichen Verhaltens in einfachster und doch zwingendster Weise klarlegen läſst. Wer die Natur als Kosmos erfaſst hat, der wird auch im menschlichen Getriebe kein Chaos erblicken, sondern bei wachsendem Verständnis und bewährter Erfahrung auch hier die eindeutig bestimmte Ordnung zu finden wissen, um danach sein praktisches Verhalten zu regeln. Und in diesem Sinne darf man die Physik als eines der wirksamsten Erziehungsmittel zur Sittlichkeit bezeichnen, die der Schule zu Gebote stehen.

β) Die Geschichte der Physik und die Art des physikalischen Unterrichts. Aber nicht nur durch ihren Inhalt an sich, sondern auch durch die Form, in der sie ihn dem Schüler zu übermitteln vermag, stellt sich die Physik als ein ethisches Bildungsmittel ersten Ranges dar. Selbst wenn es nur gälte, dem Jüngling eine Reihe von Helden zu zeigen, damit er die Wege zum Olymp sich ihnen nachzuarbeiten angespornt werde, brauchte die Geschichte der Physik den Vergleich mit der politischen Geschichte nicht zu scheuen. Und bei der mangelhaften Berücksichtigung, welche die Kulturgeschichte noch immer im historischen Unterrichte zu erfahren pflegt, wird der Lehrer gewiſs nicht die Gelegenheit versäumen, die geistige Arbeit und die Verdienste eines Keppler, Galilei, Newton, Huyghens, Watt, Volta, Faraday, W. Siemens, v. Helmholtz u. a. m. an gegebener Stelle in helles Licht zu rücken. In der geeignetsten Weise wird dies aber so geschehen, daſs der Schüler veranlaſst wird, sich selbst in den Gedankengang jener Forscher hineinzuversetzen, mit ihnen zu ahnen, zu hoffen, zu prüfen, durch kein Miſsgeschick und keine Enttäuschung beirrt alle Hindernisse aus dem Wege zu räumen, bis das gesuchte Ergebnis in der unverhüllten Schöne der Wahrheit sich zeigt, aber nicht um in beschaulicher Ruhe sich betrachten zu lassen, sondern um zu rastlosem Weiterstreben zu ermuntern und neue und neue Wege zu weisen. Dann wird der Name, mag ihn immerhin pietätvolle Erinnerung festhalten, Schall und die Tat Alles. Und indem der Lernende selbst sie leistet, wenn auch unter ungeheuerer Erleichterung der Arbeit, wird ihm auch der Lohn nicht versagt bleiben, der in dem Hochgefühl besteht, das jede erfolgreiche Tätigkeit begleitet und den nie wieder für die Dauer in müſsiges Rasten versinken lassen kann, der es einmal voll und ganz empfunden hat. — Die mehrfach erhobene Forderung, den physikalischen Unterricht auf geschichtlicher Grundlage zu erteilen (vergl. die Schriften von E. Mach; K. Albrecht jun., Der Unterricht in der Mechanik auf geschichtlicher Grundlage, Prg. Gymnas. Hermannstadt R. IX, XIII, 9; A. Ohlert, Die höhere Schule und die Erziehung zu wissenschaftl. Denken R. X, XIII, 6), verdient also in diesem Sinne entschiedene Unterstützung, wenn man natürlich auch die Pedanterie nicht so weit treiben darf, über der historischen Aneinanderreihung der wissenschaftlichen Fortschritte ihren inneren Zusammenhang zu vergessen, der oft zwischen zeitlich weit voneinander getrennten Entwicklungsreihen eine enge Verbindung erkennen läſst.

b) Erziehung zum wissenschaftlichen Denken. Die angedeutete Art historischer Behandlung der Physik wird also ihren Schwerpunkt in der namentlich von E. Mach betonten Begriffsentwicklung suchen müssen, in der fortschreitenden Anpassung der Gedanken an die Wirklichkeit, deren Hauptstationen im Buche der Geschichte verzeichnet sind. Dadurch gestaltet sich der physikalische Unterricht zugleich zu dem wichtigsten Hebel wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens, der neben der Mathematik der Schule zur Verfügung steht. Im 1. Heft der Poskeschen Zeitschrift hat der Herausgeber dieser Bedeutung klaren Ausdruck in folgenden Worten gegeben: »Die physikalische Erkenntnis ist, ihrem Wesen nach, Einsicht in den rationellen Zusammenhang der Tatsachen, welche die Materie und deren Zustandsänderungen betreffen. In die Grundlagen und Hauptrichtungen dieser Erkenntnis soll der Physikunterricht einführen. Er soll nicht nur den Inhalt dieser Erkenntnis mitteilen, sondern auch zeigen, wie solche Erkenntnis zu stande kommt. Denn nur so vermag er die Überzeugung zu schaffen, daſs es ein sicheres Wissen von den Dingen und den Vorgängen der

Wirklichkeit gibt. Er hat zu diesem Zwecke die gedanklichen Prozesse klar und scharf herauszuarbeiten, durch welche physikalische Einsichten von jeher gewonnen worden sind und noch gewonnen werden. Die Methode des physikalischen Erkennens mufs auch die Methode des physikalischen Unterrichts sein. Das Verfahren der Physik ist aber seiner Natur nach nicht von demjenigen des wissenschaftlichen Denkens im allgemeinen verschieden, noch auch ist die Beweiskraft der Folgerungen im Bereiche des physikalischen Forschens eine geringere als auf anderen Wissensgebieten. Indem der Physikunterricht dartut, wie physikalisches Wissen erzeugt wird, liefert er eines der gültigsten Zeugnisse von der Entstehung des Wissens überhaupt. Auch der Physikunterricht hat daher eine im eigentlichen Sinne humanistische Aufgabe. Je mehr dieser Gedanke bei der Gestaltung des physikalischen Unterrichtes Verwirklichung findet, desto mehr wird sich die Physik als ein hervorragendes Bildungsmittel erweisen.«

Selbst auf Gebieten, die der Physik anscheinend recht fern liegen, gewinnt die Art der Behandlung ihrer Gegenstände immer mehr Geltung; aufser an die sozialen Wissenschaften, die freilich des Experimentes entraten müssen, möge hier an die Phonetik erinnert werden, die in ihrer neuesten Gestalt die Physik geradezu als Hilfswissenschaft heranzieht (vergl. Abbé Rousselot, Phonétique expérimentale. Paris, Welter, 1897). Die Geringschätzung, die viele Vertreter der sog. Geisteswissenschaften gegenüber der Physik an den Tag legen und ihre Abneigung gegen den Betrieb dieser Disziplin an Schulen wurzelt zum Teil in völliger Unkenntnis ihres Inhalts und ihrer Methode, zum Teil in einer Weltanschauung, die in der Untermauerung des Gebäudes einer Wissenschaft mit den granitenen Quadern von erfahrungsmäfsig festzustellenden Tatsachen flachen Empirismus sieht und den Materialismus in unmittelbarer Nähe wittert. Vor allem ist, wie unsere Auseinandersetzung über die Methode der Physik zur Genüge dargetan haben dürfte, die Ansicht gänzlich haltlos, dafs die Beschäftigung mit ihr die Neigung zu »dem logisch unzureichenden Verfahren des (unvollständigen) induktiven Schlusses«, der bisweilen mit der induktiven Methode verwechselt wird (Poske, Die propäd. Physik im Lehrplan des Gymnasiums P. Z. V, 173), begünstigte. Wenn der Unterricht den von der Forschung vorgezeichneten Bahnen nachgeht, so bildet eine eingehende »Analyse der Tatsachen« (ebenda) seine sichere Grundlage, aber auch die schöpferische geistige Verarbeitung des der Erfahrung entnommenen Stoffs gelangt zu ihrem vollen Rechte. Blinder Autoritätsglaube soll hier freilich keine Stätte haben, vielmehr mit allen zu Gebote stehenden Mitteln bekämpft werden, zumal er in der Mehrzahl der Schulfächer noch genug fruchtbaren Nährboden findet. Aber hierin liegt ja gerade die Vorbedingung alles wissenschaftlichen Fortschritts, und es gibt wohl heute kaum noch Vertreter irgend einer Wissenschaft, die das Zeugnis einer Autorität mehr gelten liefsen, als die Ergebnisse einwandfreier Beobachtung von Tatsachen und logischen Denkens. Der Grund des Widerstrebens gegen eine höhere Geltung der Physik im Schulbetriebe ist also wohl weniger in einer Verkennung der Bedeutung ihrer wissenschaftlichen Methode als vielmehr in der Besorgnis zu suchen, dafs die Erschütterung des Autoritätsglaubens Unbescheidenheit und Selbstüberschätzung nach sich ziehen werde. Demgegenüber ist oft genug hervorgehoben worden, wie gerade eine eingehende Beschäftigung mit den Naturerscheinungen in hervorragendem Mafse geeignet ist, dem Menschen die enge Begrenzung seiner Erkenntnis nicht nur, sondern auch seines Erkenntnisvermögens immer wieder eindringlich zu Gemüte zu führen, mithin Bescheidenheit zu lehren.

Der Vorrang, der dem physikalischen Unterricht bei der Erziehung zu wissenschaftlichem Denken und Arbeiten vor allen anderen Fächern, die Mathematik nicht ausgeschlossen, einzuräumen ist, liegt in der von Höfler zum treffenden Ausdruck gebrachten Tatsache, dafs der Schüler hier »an dem denkbar einfachsten Stoff die denkbar exaktesten Methoden geübt sieht (P. Z. II, 8). Die alltäglichsten, jedem zu jeder Zeit zugänglichen Beobachtungen können zum Ausgangspunkte weit- und tiefgehender Folgerungen gewählt werden, die Richtigkeit der angestellten Erwägungen

läſst sich fast stets mit gröſster Schärfe durch den Versuch prüfen und die Ergebnisse gewinnen durch die Sprache der Mathematik eine Klarheit der Form, die ihr Behalten wie ihre weitere Verwendung auſserordentlich erleichtert. Die chemischen und biologischen Vorgänge stehen mindestens in der einen oder anderen dieser Beziehungen hinter den physikalischen zurück, und vor den mathematischen Ableitungen haben die Erkenntnisse der Physik den gerade für den Jugendunterricht stark ins Gewicht fallenden Umstand voraus, daſs der Weg zu ihnen stets durch die sinnlich wahrnehmbare Welt führt, mithin weit leichter zu finden und wiederzufinden ist als die Pfade der auf Abstraktion gerichteten Mathematik.

c) Die Ausbildung der Beobachtungsfähigkeit. Das in der Physik wie in der Naturwissenschaft überhaupt geübte wissenschaftliche Denken hat seinen sicheren Boden in der Erfahrung, in der Beobachtung. »Es darf also die spezifische Aufgabe des physikalischen Unterrichts, im ergänzenden Gegensatz zu den geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern, darin gesucht werden: durch Bildung der Sinnestätigkeiten das Beobachtungsvermögen der Schüler zu entwickeln«; denn »das Beobachten ist eine Kunst, welche nur durch vielfache Übung gelernt werden kann« (Kieſsling, Physik in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre an höheren Schulen, 4. Bd., 2. Hälfte X, 4 u. 5). In einer Programmabhandlung (R. V, XI, 39) hat P. Konz auf die natürlichen Mängel der Sinne der meisten Menschen hingewiesen, so z. B., daſs viele nur vier verschiedene Farben im Regenbogen unterscheiden können und daſs den Mangel eines musikalischen Gehörs als solchen anzuerkennen die Mehrzahl nicht einmal geneigt ist. Erwähnt sei hier, daſs auch in den naturwissenschaftlichen Lehrbüchern des Mittelalters der Regenbogen mitunter als bloſs 4farbig erklärt wird (S. Günther a. a. O., S. 124). Sofern an solchen unvollständigen Auffassungen nicht wirkliche Defekte der Sinnesorgane die Schuld tragen, kann der Physikunterricht sicher eine wesentliche Besserung herbeiführen. Die Neigung, sich mit der Perzeption der hervorstechendsten Merkmale einer Erscheinung zu begnügen, wird durch die Erfahrung, daſs auch die unscheinbarsten Vorgänge oft die höchste Bedeutung haben, wirksam bekämpft.

d) Die sprachliche Ausbildung durch den Physikunterricht. Die Anschaulichkeit der Grundlagen der Physik und die Leichtigkeit, mit der sich in ihr nach wenigen Grundregeln die logische Verknüpfung der beobachteten Tatsachen vollzieht, bietet nicht nur für die Feststellung der Erscheinungen und ihres Zusammenhanges, sondern auch für die sprachliche Wiedergabe des aufgefaſsten und begrifflich verarbeiteten Materials durch den Schüler eine groſse Erleichterung dar, und wer erfahren hat, wie ungeschickt sich die Mehrzahl zunächst in der Beschreibung der einfachsten Vorgänge und Apparate oder der Wiedergabe einer kurzen Schluſsreihe zeigt, wird sich die Gelegenheit, hier den Sprachunterricht zu unterstützen, nicht entgehen lassen. Es ist aber etwas anderes, über Gelesenes oder Erzähltes in mehr oder minder enger Anlehnung an die Worte eines Autors zu referieren, als für eine angeschaute Wirklichkeit und eigene, wenn auch mit Hilfe des Lehrers produzierte Gedanken wissenschaftlicher Art den kürzesten und angemessensten Ausdruck zu finden. Der Physikunterricht kann die Übung hierin, ohne seine Hauptziele aus den Augen zu verlieren, ganz methodisch in einem vom Leichtesten zum Schwierigeren fortschreitenden Stufengang veranstalten. Eine besondere Wochenstunde hierfür anzusetzen, in der zunächst eine wöchentlich zu schreibende kleine Arbeit zu besprechen und dann der mündliche Vortrag zu üben wäre, wie es K. Noack empfohlen hat (R. VIII, XIII, 11), dürfte allerdings zu weit gehen, und die Lehrer des Deutschen würden in einem solchen Vorgehen wohl nicht mit Unrecht ein Miſstrauensvotum erblicken. Gangbarer scheint der Weg, daſs diese Herren nach vorgängiger Verabredung mit dem Physiker ihrerseits häufig physikalische Themata für die Aufsätze stellen, wobei zugleich das einheitliche Zusammenwirken des Kollegiums und die Konzentration des Unterrichts eine erfreuliche Förderung erfahren würde. Die Übung im mündlichen Ausdruck aber

kann recht gut in die eigentlichen Physikstunden verlegt werden, indem man teils bei der ersten Darbietung, teils bei den im Anfang jeder Stunde anzustellenden kurzen Wiederholungen des Pensums der vorhergehenden, teils bei gröfseren abschliefsenden Repetitionen Beschreibung der vorgeführten Apparate und Versuche und zusammenfassende Darstellungen kleinerer Erscheinungsgebiete verlangt. (Vergl. K. Noack, Bemerkungen zum phys. Gymnasialunterr. P. Z. IV, S. 163 und 164). Läfst sich doch ohne strenges Festhalten an dieser Forderung überhaupt an kein sicheres Fortschreiten im Unterrichte denken, da dem Lehrer bald der Mafsstab dafür verloren gehen würde, was er bei seinen Schülern als geistiges Besitztum voraussetzen kann.

e) Die Übermittelung positiver Kenntnisse. Wenn auch bei einer Beurteilung der Stellung und Bedeutung, welche die Physik im Unterrichte an höheren Schulen zu beanspruchen hat, die an der Beschäftigung mit dieser Wissenschaft zur Entwicklung und zum Bewufstsein zu bringenden Formen des Erkennens und die aus ihnen fliefsende Bestimmtheit des Wollens das entscheidende Wort zu reden haben, so wäre es doch verkehrt, den Inhalt der Physik darüber zu vergessen. Die Kenntnis seiner Grundbestandteile gehört vielmehr zu den unerläfslichsten Merkmalen allgemeiner Bildung. Die Lehren der Meteorologie und Astronomie, die physikalische Bedeutung der mannigfachen Geräte des täglichen Gebrauchs und zahlreicher im Alltagsleben entgegentretender Erscheinungen, das Verständnis der wichtigsten Fortschritte der Technik dürfen dem nicht fremd bleiben, der zu gleichschwebendem Interesse erzogen werden soll. Wichtiger als ein Eingehen des Unterrichts auf alle möglichen Einzelheiten bleibt freilich auch hier die Anregung zu aufmerksamer und gründlicher Beobachtung, und die Einimpfung der in der physikalischen Forschung sich betätigenden Denkweise. Namentlich vor einer zu weitgehenden Berücksichtigung des technischen Gebiets ist entschieden zu warnen, da sie bei der beschränkten Zeit doch nur auf Kosten einer gründlichen Durcharbeitung prinzipiell wichtigerer Stoffe zu erzielen ist.

Noch nicht völlig geklärt erscheint die Frage, wie sich der Unterricht zur physikalischen Hypothese zu stellen habe; ihrer Ablehnung für die Schule auf der einen Seite steht die Verfechtung ihrer Unentbehrlichkeit auf der anderen gegenüber (vergl. Tümpel, Naturw. Hypothesen im Schulunterricht, Bericht R. X, XIII, 3). Soll der Gang des Unterrichts die wissenschaftliche Entwicklung widerspiegeln, wie wir es gefordert haben, so sind nach den einleitenden Erörterungen über diese die vorläufigen Hypothesen keinenfalls zu entbehren, denn wenn sie auch »bei der korrekten Darstellung des Wahrgenommenen ohne Einflufs« sind (Tümpel a. a. O.), so wird man eben in der Mehrzahl der Fälle nur durch ihre Vermittelung zu einer solchen Darstellung gelangen können, »bei Auffindung kausaler Sätze und deduktiver Erklärungen sind sie unerläfslich« (ebenda). Die Darbietung solcher Hypothesen, die der einheitlichen Behandlung gröfserer Gebiete die Wege bahnen sollen, wie die Lichtätherhypothese, die mechanische Wärmetheorie mit der kinetischen Gastheorie, gewisse elektrische Hypothesen und schliefslich die ganze Molekulartheorie, wird aber auch nicht ganz umgangen werden dürfen, wenn man dem Schüler den Ausblick auf die Möglichkeit einer einheitlichen Erklärung der Natur eröffnen will. Wie in der Wissenschaft, so werden sie auch im Unterrichte selbstverständlich erst beim Beginn der durch das vorangehende induktive Verfahren hinlänglich gesicherten Deduktion einzuführen sein, also auf der oberen Stufe, zumal auch erst hier auf einigermafsen ausreichende mathematische Kenntnisse zu rechnen ist. Nie vergessen werden darf die scharfe Kennzeichnung der hypothetischen Natur der Hypothese, da der ungeübte Geist nur zu leicht geneigt ist, sie für Realität zu nehmen. Ist obenein »die Hypothese aus eigener Beobachtung abzuleiten, ist sie ferner von der Art, dafs es möglich ist, die Schüler dieselbe durch passende und geschickte Fragen selbst finden zu lassen und gehen die Meinungen über sie nicht zu weit auseinander, so kann gegen die Verwendung einer Hypothese nichts eingewendet werden; sie gewährt alle die Vorteile, die man überhaupt von einer Hypothese erwarten kann.«

(Tümpel a. a. O., vergl. auch Kiefsling, Physik a. a. O. X, 23.)

f) Der Einflufs des Physikunterrichts auf die Erziehung zum praktischen Handeln. Ein Schüler, der durch den Physikunterricht nicht nur mit der Methode physikalischer Forschung vertraut gemacht worden ist, sondern selbst physikalisch denken gelernt und die wichtigsten Naturgesetze nicht nur mit dem Gedächtnis aufgefafst, sondern mit eigener geistiger Anstrengung erfafst hat, wird davon auch in seiner praktischen Betätigung, bei seinem handelnden Eingreifen in das Getriebe der Welt segensreiche Folgen spüren; er wird »ein praktischer Mensch« werden. Denn unter einem solchen hat man jemanden zu verstehen, der seine Gedanken den Dingen anpafst, wenn sich die Dinge seinem Denken nicht fügen wollen und die dem jedesmaligen Zweck angemessensten und darum leicht und sicher zum Ziele führenden Mittel ergreift. Das Verfahren der Physik ist aber vorzüglich geeignet, jene »Plasticität« des Denkens, um einen Ausdruck Machs zu gebrauchen, die in der Kindheit fast ohne Widerstand jedem neuen Eindruck sich fügt, im späteren Leben dagegen nur zu oft spröder Erstarrung Platz macht, auf das richtige Mafs zurückzuführen und mit diesem dauernd zu erhalten. Jeder noch unbekannten Erscheinung gegenüber erheben sich die bereits vorhandenen Vorstellungskomplexe wie die Türhüter einer Versammlung, die nur den von ihr selbst als berechtigt Bezeichneten Zutritt gewähren will; ist sie wirklich ein Fremdling in dem bisherigen Anschauungskreise, so mufs sie sich einen Vermittler suchen, der ihr zum Worte verhilft. Umformung und Anpassung der Gedanken an die natürlichen Vorgänge, darin besteht der Entwicklungsprozefs der physikalischen Wissenschaft, (vergl. E. Mach, Über das psychologische und logische Moment im naturw. Unt. P. Z. IV, 1—5 u. ders., Über Umbildung und Anpassung im naturw. Denken. Wien, Hartlebens Verlag, 1884) und wen der Unterricht einen Teil dieses Werdeganges innerlich hat erleben lassen, der wird eine schablonisierende Betrachtung der Dinge sicherlich stets weit von sich werfen. Dafs aufserdem die Natur nur dem ein handliches und stets bereites Handwerkzeug sein kann, der sie gründlich kennt, bedarf keiner weiteren Ausführung. Nur auf die Heranziehung der Schüler beim Experimentieren und die vielach, allerdings aus anderen noch zu erwähnenden Gründen empfohlenen Schülerübungen als Hilfsmittel bei der Ausnutzung des physikalischen Unterrichts für die praktischen Zwecke des Lebens möge hier noch aufmerksam gemacht werden. Der für die Jugend äufserst erspriefsliche Handfertigkeitsunterricht fällt in seiner gegenwärtigen Gestaltung meist völlig aus dem Rahmen der Schule heraus. Von der Physik aus aber lassen sich recht wohl Beziehungen zu ihm herstellen, und bei den Früchten, die ihr die dort erlangten manuellen Geschicklichkeiten tragen können, hat sie Veranlassung genug, der für das Leben recht wichtigen Ausbildung nach dieser Seite hin, auch im eigenen Interesse Unterstützung zu gewähren. Es wäre vielleicht in der Weise zu machen, dafs sich der Physiklehrer mit den betreffenden Handwerksmeistern in Verbindung setzte und ihnen die Richtungen bezeichnete, nach denen hin ihm eine Unterweisung der Schüler durch sie besonders wünschenswert erscheint, noch besser wäre eine Angabe der herzustellenden Gegenstände. Den Schülern selbst pflegt es grofse Freude zu machen, eigenhändig Apparate anzufertigen und zusammenzustellen, so dafs bei einiger Förderung der vorhandenen Neigung recht gute Ergebnisse, die sogar der Schulsammlung zu gute kommen können, zu erwarten sind.

5. Methodik des physikalischen Unterrichts. Die Untersuchung über die Ziele des physikalischen Unterrichts war von einer Andeutung der Wege, auf denen sie zu erreichen sind, naturgemäfs nicht völlig zu trennen. Es wird sich demnach an dieser Stelle mehr um eine Nachlese und Hervorhebung einiger bisher nicht berührter Punkte als eine zusammenfassende und erschöpfende Methodik handeln.

a) Das Experiment. Von hervorragender Wichtigkeit für die Gestaltung des physikalischen Unterrichts ist die Verwendung und Verwertung des Experiments. Dafs sie sich von der in der physikalischen Forschung nicht wesentlich zu unterscheiden hat, steht für uns fest. Das Experiment

hat demnach in der Schule einem dreifachen Zwecke zu dienen: erstens der Beobachtung einer Erscheinung unter vorher genau festgesetzten Bedingungen, wie sie im natürlichen Laufe des Geschehens gar nicht oder nur in seltenen Fällen vorkommen, zweitens quantitativen Bestimmungen und drittens der Verifikation einer allgemeineren Hypothese.

Wenn in früheren Zeiten häufig gar nicht oder zu wenig experimentiert wurde, so droht jetzt eher die Gefahr eines Zuviel in dieser Richtung. Schon der Satz in den »methodischen Bemerkungen« der preufsischen Lehrpläne und Lehraufgaben (Berlin, W. Hertz), 1901, im Unterricht der Unterstufe »hat durchweg das Experiment, aber in der möglichst einfachen Form, als Grundlage zu dienen,« bedarf dringend einer Einschränkung auf die Fälle, in denen die Beobachtung des in der Natur und im Alltagsleben des Menschen vorliegenden Materials nicht ausreicht. Diese ist unter allen Umständen zum Ausgangspunkt zu nehmen, und erst an der Stelle, wo sie sich als unzureichend erweist und die induktive Zergliederung der von ihr gelieferten Tatsachen auf Zweifel führt, die sich nur durch eine durchdachte Gestaltung und Abänderung der Bedingungen ihres Zustandekommens schlichten lassen, hat das Experiment einzutreten. Auch eine Häufung von Versuchen, die keine nennenswert voneinander verschiedenen Ergebnisse liefern, ist zu widerraten, überhaupt jedes unnötige Experimentieren zu vermeiden. Die darauf verwendete Zeit geht notwendig der doch die Hauptsache bildenden gedanklichen Durcharbeitung der Experimente verloren, und bei den Schülern wird eine frühzeitige Abstumpfung des Interesses herbeigeführt, die dem gedeihlichen Fortschreiten des Unterrichts höchst hinderlich werden kann. Das Experiment soll »kein Schauspiel und nie Selbstzweck« sein (Helm nach R. II, B. 287). Natürlich ist dies nicht dahin zu verstehen, als ob jedes »glänzende« Experiment aus der Schule zu verbannen wäre; wohl aber wird man solche Versuche auszuschliefsen haben, die nur glänzend sind und entweder überhaupt noch keine hinreichende wissenschaftliche Erklärung gefunden haben oder wenigstens im Unterricht eine solche nicht finden können. Ein erheblicher Unterschied zwischen wissenschaftlichen und Schulversuchen wird dadurch herbeigeführt, dafs bei diesen nicht die unbedingte Exaktheit zu fordern ist, auf welche es bei jenen ankommt. Selbst bei Verwendung von Mefsapparaten genügt ein dem gewünschten angenähertes Resultat für die Zwecke des Unterrichts vollkommen. Denn es handelt sich hier nicht darum, die wissenschaftlich verwertbare Ergebnisse liefernde Arbeit selbst noch einmal zu leisten, sondern nur ein gewissermafsen reelles Bild von ihr im Geiste des Schülers zu erzeugen, das zwar auch lebendige Kraft an seinem Orte voraussetzt, aber die feineren Einzelheiten des Originals nur unvollkommen wiedergibt. Dieselbe Tatsache, dafs im Unterrichte immer nur eine Nacherzeugung der wissenschaftlichen Tätigkeit, nicht diese selbst in ihrer Ursprünglichkeit in Frage kommt, führt auch sonst manche Abweichung von der allgemeinen Richtungslinie des Vorwärtsschreitens herbei, welche die geschichtliche Entwicklung der Physik der Unterweisung in der Schule vorzeichnet. Die Gewifsheit, bei unsern Schülern auf einen weit gröfseren Schatz von Erfahrungen rechnen zu können als er vergangenen Zeiten zur Verfügung stand, ermöglicht eine wesentliche Abkürzung des historischen Weges; Entwicklungsepochen, die von früheren Geschlechtern mühsam durchlaufen wurden, können wir fast spielend durchmachen, »denn unsere wissenschaftlichen Begriffe haben einen viel reicheren Inhalt, unsere Gedankenverbindungen eine viel gröfsere Mannigfaltigkeit, als die unserer Vorfahren« (K. Albrecht jun., Der Unterr. in der Mechanik auf gesch. Grundlage Pg. G. Hermannstadt in R. IX, XIII, 9). Andrerseits nötigt der oben erwähnte Umstand und die Individualität der Schüler zu mancher Weitläufigkeit. Insbesondere läfst sich nicht erwarten, dafs die Schüler immer selbst auf die Versuchsanordnung verfallen werden, die für einen bestimmten Zweck als die geeignetste erkannt ist. Es mufs deshalb jedenfalls vor dem Versuche eine Beschreibung des Apparats durch die Schüler, anfangs unter Anleitung des Lehrers, später selbständig in zusammenhängendem Vortrage erfolgen. Der Versuch selbst ist im allgemeinen durch den Lehrer als Mandatar der Klasse

auszuführen; nur bei Wiederholungen dürfte es sich empfehlen, Abweichungen von diesem Grundsatze zuzulassen. Dagegen sind die Beobachtungen, zunächst ohne Erklärungsversuch, von einzelnen aus der Klasse zu beschreiben. Dann folgt die Erklärung, zuerst katechisierend, dann im Zusammenhang durch die Schüler (H. Reichenbach, Pg. 407, Realsch. Frankfurt a. M. in R. VII, XIII, 9). Nach der Darlegung von Eichler in den Verhandlungen der Direktorenversammlung für Schleswig-Holstein (1899) gliedert sich diese Diskussion des Versuchs in folgende Teile: α) Feststellung seiner wesentlichen Faktoren; β) gesetzmäſsige Abhängigkeit derselben; γ) Bedingungen für das Gelingen des Versuchs; δ) Sicherheit der Schluſsweise für qualitative und quantitative Bestimmungen. An das experimentelle Ergebnis schlieſsen sich dann die Folgerungen an. Diese erstrecken sich 1. auf den Fortschritt für unsere Naturkenntnis und die Verwandtschaft der Ergebnisse mit anderen schon gewonnenen; 2. auf die Anwendbarkeit der gefundenen Beziehungen für die Erklärung neuer Erscheinungen. Ist insbesondere das abgeleitete Gesetz ein quantitatives, also durch eine mathematische Formel ausgedrückt, so wird diese auf leichte Aufgaben aus dem praktischen Leben zweckmäſsig angewendet (vergl. Kieſsling a. a. O., S. 24—26).

b) Schulversuche und häusliche Arbeiten. Daſs das Experimentieren des Lehrers für den Schüler ein durch die äuſseren Verhältnisse gebotener Notbehelf ist, durch den die Selbsttätigkeit von diesem eine nach verschiedenen Seiten hin unerwünschte Einschränkung erfährt, läſst sich nicht leugnen. Man begreift weit leichter und deutlicher, was man selbst angegriffen hat als Vorgänge, bei denen man nur zusehen durfte, und wenn dem Zuschauer die praktischen Schwierigkeiten meist verborgen bleiben, die der Experimentator aus dem Wege räumen muſs, so geht ihm dafür auch ein groſser Teil der inneren Genugtuung verloren, die sich an jeden wohlgelungenen Versuch knüpft. Es ist deshalb jedenfalls zu empfehlen und in kleinen Cöten auch ohne Schwierigkeit durchführbar, die Schüler bei den Klassenexperimenten soviel wie möglich wenigstens zu Hilfsleistungen und kleinen Handreichungen heranzuziehen. Ein oder zwei Assistenten, die bei der Wegräumung der Apparate zugreifen, können dem Lehrer schon eine recht erwünschte Unterstützung leisten und werden sich stets willig und wetteifernd darbieten. Läſst man unter ihnen zeitweilig einen Wechsel eintreten, so kann auch auf diese Weise allmählich der gröſsere Teil der Klasse mit den Kulissengeheimnissen des Experimentierens vertraut gemacht werden.

Selbstredend würde der physikalische Unterricht eines seiner wichtigsten Ziele verfehlen, wenn er nicht alle Hebel in Bewegung setzte, die Schüler zu eignen wissenschaftlichen Beobachtungen zu ermuntern und zu befähigen. Er wird sich also nicht damit begnügen dürfen, nur im allgemeinen die Wichtigkeit genauen Aufmerkens und Beobachtens zum Bewuſstsein zu bringen, sondern auch fortgesetzt besondere Hinweise darauf zu geben haben, worauf der Schüler im einzelnen beim Aufenthalt im Freien oder im Hause seine Aufmerksamkeit richten könne und solle. Material hierfür findet sich z. B. in den Übungsstoffen, die in Sumpfs Schulphysik den einzelnen Kapiteln angehängt sind und bei E. Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Weimar, H. Böhlau (vergl. auch Kieſsling a. a. O. S. 26). Auch die Lust am eigenen Experimentieren im Hause kann, wenn sie nicht ein bloſser Spieltrieb bleibt, den Interessen des physikalischen Unterrichts dienstbar gemacht werden; bekanntlich liefert die Firma Meiser & Mertig in Dresden für solche Zwecke geeignete Zusammenstellungen von Apparaten mit Aufgabenbüchlein. Schlieſslich ist man in neuerer Zeit immer dringender mit der Forderung hervorgetreten, mit dem Physikunterricht wahlfreie Schülerübungen zu verbinden. Die preuſsischen Lehrpläne von 1901 erwähnen solche praktische Übungen für Realgymnasien und besonders Oberrealschulen im Anschluſs an eine Empfehlung des Arbeitens im chemischen Laboratorium mit den Worten, »derartige Übungen, die bei richtiger Leitung einen nicht zu unterschätzenden erziehlichen Wert haben, sind unter Umständen auch für das Gebiet des physikalischen Unterrichts zulässig«. Ihr beson-

derer Wert ist, wie der Meraner Bericht der Naturforscherversammlung hervorhebt, »darin begründet, daſs es nur hier möglich ist, planmäſsig geordnete Messungen anzustellen, die den Schüler zum exakten Beobachten nötigen und zum Auffassen gesetzmäſsiger Zusammenhänge hinleiten« (a. a. O. S. 11); man wird also fast ausschlieſslich quantitative Versuche vornehmen lassen. Über die nähere Ausgestaltung liegt jetzt in Deutschland eine etwa 15 jährige Erfahrung vor, der auſserdem noch die in Amerika und England gewonnenen Ergebnisse zu gute kommen. Die darüber vorhandene Literatur ist von E. Grimsehl zusammengestellt (Der Unterricht in Physik. Handbuch für Lehrer höherer Schulen. Leipzig, B. G. Teubner, 1906), der selbst in der Oberrealschule auf der Uhlenhorst in Hamburg die physikalischen Übungen mit groſsem Geschicke organisiert hat. Obligatorische Gestaltung der Übungen und ihre Eingliederung in den gesamten physikalischen Unterricht muſs für alle Schulgattungen als das wünschenswerte Endziel hingestellt werden, das zunächst Erstrebenswerte und Erreichbare wie die dafür erforderlichen Maſsnahmen hat F. Poske in dem oben genannten Bericht für die Naturforscherversammlung in Meran hervorgehoben (S. 11 u. 12). Mehr als 16 Schüler zu gleicher Zeit anzuleiten und zu beaufsichtigen ist für einen Lehrer kaum möglich. Man wird dabei die Schüler in 8 Gruppen von je zwei teilen und sämtliche Gruppen »in gleicher Front« arbeiten lassen, also nicht die verschiedenen Gruppen gleichzeitig mit verschiedenen Aufgaben, sondern alle mit der gleichen Aufgabe beschäftigen (Näheres bei E. Grimsehl, Ausgewählte physikalische Schülerübungen. B. G. Teubner, 1906). Die Entscheidung darüber, wie weit der physikalische Unterricht den häuslichen Fleiſs der Schüler in Anspruch nehmen darf, verlangt Rücksichtnahme auf eine mögliche Überbürdung. Die Behandlung kurzer Aufgaben, die nur leichte Rechnungen erfordern, im Anschluſs an den in der Stunde durchgenommenen Stoff bildet jedenfalls die wirksamste Art der häuslichen Wiederholung und ist in wenigen Minuten zu erledigen; tritt hierzu noch die saubere Eintragung der während des Unterrichts gemachten Notizen und Skizzen in ein besonderes Heft, so ist damit dem Physikunterricht unter den bestehenden Verhältnissen sein Recht geworden; seine Hauptarbeit hat er in der Unterichtsstunde zu leisten.

c) Das Verhältnis zwischen Mathematik- und Physik-Unterricht. Der hervorragenden Bedeutung der Mathematik für die physikalische Forschung wird auch der physikalische Unterricht Rechnung tragen müssen, dadurch daſs er soviel als möglich zur Aufstellung quantitativer Beziehungen vordringt, die eine mathematische Formulierung und mathematische Verwertung der abgeleiteten Gesetze gestatten. Voraussetzung für einen Erfolg solchen Strebens ist freilich, daſs sich auch die genügenden mathematischen Kenntnisse bei den Schülern finden. Nicht unzutreffend hat Helm das Verhältnis der Physik zur Mathematik mit dem der Literatur zur Grammatik verglichen und dementsprechend gefordert, daſs zwar die Physik in der Fülle der Erscheinungen die mathematische Form wiedererkennen, aber nicht mit Formeln statt mit Erscheinungen umgehen solle (R. B. 287), so wenig wie ein Werk der Literatur zur Beispielsammlung für die Grammatik erniedrigt werden darf. Dieser Auffassung wird am sichersten genügt werden, wenn für jede Klasse der mathematische und physikalische Unterricht in einer Hand liegen. Der Lehrer kann dann in der Mathematikstunde rechtzeitig das Notwendige besprechen bezw. sich von seinem Vorhandensein überzeugen. Andrerseits wird so auch der Behandlung von Aufgaben physikalischen Inhalts, die umfängliche Rechnungen erfordern und sich deshalb bei der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit im Physikunterricht nur sachlich erklären, aber nicht mathematisch bewältigen lassen, in den mathematischen Stunden der Weg geebnet. Fr. Pietzker hat freilich hervorgehoben, (Über die Beziehungen zwischen dem math. und dem phys. U. P. Z. III, 105—112) daſs trotz der Erfüllung obiger Bedingung an der Mehrzahl der Schulen die Verbindung von Mathematik und Physik »in der Tat nur eine mehr äuſserliche ist«, weil »der dem mathematischen Unterricht durch die bestehenden Lehrpläne gegebene Zuschnitt wesentlich von dem diesem Unterricht an

sich ohne Rücksicht auf die Verwendung auf physikalische Fragen gesteckten Ziele bestimmt ist.« Er erhebt deshalb die Forderung, »daſs auf der höchsten Klassenstufe der höheren Lehranstalt der mathematische Unterricht in dem physikalischen aufgehen muſs.« Wir haben bereits an anderer Stelle (vergl. Artikel Mathematik) gegen ein solches Vorgehen im Interesse der Mathematik Verwahrung eingelegt, und es will uns bedünken, daſs die in neuerer Zeit vielfach in der Form einer Zusammendrängung des den mannigfaltigsten Wissensgebieten entnommenen Stoffs in ein Unterrichtsfach hervortretenden Konzentrationsbestrebungen, in den Schülerköpfen eher eine Konfusion als eine Konzentration bei ihrer Durchführung verursachen würden. Auch hebt K. Noack in seinen bereits angeführten »Bemerkungen zum physikalischen Gymnasialunterricht« (P. Z. IV, 162) mit Recht hervor, daſs der physikalische Unterricht, wenn er auch die Mathematik und deren exakte Formulierung nicht entbehren kann, doch »keine mathematische Physik betreiben« darf und daſs z. B. diejenigen Gebiete der Mechanik, »die eine einfache, übersichtliche, elementar-mathematische Behandlung überhaupt nicht vertragen, wie beispielsweise das Kapitel der Pendelschwingungen und Trägheitsmomente, selbstverständlich rein empirisch zu behandeln sind.« Der Bericht für die Meraner Versammlung stellt ebenfalls an die Spitze der Forderungen inbetreff der Methode des Physikunterrichts den Grundsatz: »Die Physik ist im Unterrichte nicht als mathematische Wissenschaft, sondern als Naturwissenschaft zu behandeln«. Die Mathematik wird aber unter Wahrung ihrer vollen Selbständigkeit doch gewissen Begriffen wie dem Funktionsbegriff und Methoden wie der graphischen Darstellung des Verlaufs einer Funktion, die an sich nicht notwendig in den Rahmen ihrer schulmäſsigen Behandlung fallen, im Interesse der Physik eine eingehendere Behandlung zu teil werden lassen müssen. Als Grundlage hierfür wäre ein Buch zu wünschen, in welchem erstlich »ganz kurze Darstellungen derjenigen Lehren und in derjenigen Form zu finden sind, wie sie der Physiker braucht« (Höfler wünscht einen derartigen Abriſs als mathematischen Anhang des Lehrbuchs der Physik P. Z. VIII, 124) und das zweitens eine mathematisch-physikalische Aufgabensammlung enthält, die »nach mathematischen Grundsätzen angeordnet ist und für jede Stufe nur solche Aufgaben bringt, die sachlich den Schülern geläufig sind« (K. Noack in R. VII, XIII, 13). An Vorarbeiten für den zweiten Teil fehlt es nicht; es seien hier genannt die Schriften von Schellbach, die Aufgabenrepertorien in der Hoffmannschen und Poskeschen Zeitschrift, W. Müller-Erzbach, Physikalische Aufgaben für den mathematischen Unterricht. Berlin, W. Springer (nach stofflichem Zusammenhang geordnet), C. Fliedner, Aufgaben aus der Physik, 7. Aufl. von G. Krebs und W. Budde, physikalische Aufgaben für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Beide bei Vieweg & Sohn, Braunschweig 1891, sowie zahlreiche Lehrbücher der Physik. Einige Angaben für den ersten Teil machen Höfler (a. a. O. P. Z. VIII) und Kieſsling (a. a. O. S. 29—31).

d) Wiederholungen. So wenig wie in anderen Unterrichtsfächern sind in der Physik in gröſseren Zwischenräumen wiederkehrende eingehende und zusammenfassende Repetitionen zu entbehren. Die in Österreich schon lange, in Preuſsen und in der Mehrzahl der übrigen deutschen Staaten seit 1891 eingeführte Zweiteilung des physikalischen Unterrichts in einen Unter- und Oberkursus bringt ja für gewisse Abschnitte eine solche Wiederholung ganz von selbst mit sich, und wie notwendig sie ist, geht aus den in Österreich trotz seiner besonders günstigen Lehrpläne, die dem propädeutischen Kursus eine erheblich gröſsere Stundenzahl als er in Preuſsen genieſst, zuweisen, gemachten Erfahrungen hervor. Höfler berichtet, daſs die Schüler aus dem Unterrichte der Physik der unteren Klassen in den drei, bezw. zwei Jahre später erfolgenden Unterricht der beiden obersten Jahrgänge nur erstaunlich wenig von positivem Wissen, von Erinnerungen an das Gelernte mitzunehmen pflegen; so daſs es längst bei den österreichischen Physiklehrern feststehende Maxime geworden war, von solchem Wissen und Erinnern im späteren Unterrichte soviel wie nichts vorauszusetzen (der Zusammenhang zwischen dem phys. Unterr. in den unteren und den oberen Klassen der

Gymnasien P. Z. VI, 113). Wenn nun auch derartige Wahrnehmungen wohl wesentlich durch die in Österreich beliebte langdauernde Unterbrechung des Physikunterrichtes bedingt sind und man bei ähnlichen Einrichtungen in anderen Fächern zweifellos dasselbe erleben würde, so wird man doch schon bei dem Versuche, nach Erledigung eines kürzeren Abschnitts denselben von den Schülern in seinen Hauptpunkten und in seiner gedanklichen Verbindung wiedergeben zu lassen, auf Lücken stoſsen, die ein erneutes Eingreifen des Lehrers nötig machen. Aber auch abgesehen von ihrer so begründeten Notwendigkeit, können Wiederholungen dadurch besonderen Wert gewinnen, daſs sie dieselben Vorgänge noch einmal unter veränderten Gesichtspunkten, die bei wachsender Erkenntnisfähigkeit des Zöglings immer höhere und umfassendere werden müssen, betrachten lehren. Die Meteorologie und die Elektrizitätslehre erweisen sich als Gebiete, in denen die Gelegenheit zu solchen Rückblicken eine besonders günstige ist. Die Repetitionen bilden für den physikalischen Unterricht konzentrische Kreise, in deren Mittelpunkt der das ganze Erscheinungsgebiet beherrschende Energiebegriff steht. Mit Hilfe von diesem werden »am Abschluſs des Schulunterrichts alle Erscheinungsgruppen, die in experimenteller Behandlung auf den verschiedenen Unterrichtsstufen dargestellt worden sind, . . . zusammenzufassen« sein. Werden in diesen Rückblick auf das ganze Wissensgebiet »auch einzelne Abschnitte aus den formvollendeten Darstellungen von Helmholtz, Clausius, Tyndall u. a. eingeflochten, so kann dem Schüler als Frucht des naturwissenschaftlichen Unterrichts der lebendige Eindruck vom einheitlichen Aufbau der gesamten Naturlehre mitgegeben werden. Aber was noch wichtiger ist, es kann so das Bedürfnis geweckt werden, jede sich darbietende Gelegenheit zur Erweiterung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis auch im späteren Leben auszunutzen« (Kieſsling a. a. O. S. 73). Übrigens dürfte es zu empfehlen sein, dem Versuch bei den Wiederholungen ebenfalls eine Stelle zu gönnen. Schwalbe befürwortet eine Zusammenstellung der Apparate, die bei der ersten Vorführung des in Frage kommenden Gebietes benutzt worden sind, auf dem Experimentiertisch; einzelne Schüler treten heran und setzen sie in Gang. Oder man bedient sich eines Apparates, der wie das Loosersche Differentialthermoskop und das Elektroskop zur Darstellung der wichtigsten Experimente einer gröſseren Gruppe von Erscheinungen benutzt werden kann. Schlieſslich kann sich auch eine Reihe von Experimenten um einen bestimmten Körper gruppieren, wie bei den Versuchen mit flüssiger Kohlensäure oder komprimiertem Sauerstoff (Schwalbe, Zur Methodik des Experiments P. Z. IX, 260). Nach Zahradnicek sollen Wiederholungen »von konkreten, auch durch die Art der Einkleidung das Interesse der Schüler erregenden, im allgemeinen nicht systematisch geordneten Aufgaben ausgehen, bei deren Lösung die zu wiederholenden physikalischen Lehren zur Anwendung und innigen Verknüpfung gelangen« (R. IX, XIII, 9). Es wird auf den besonderen Fall ankommen, ob man sich für den einen oder anderen dieser Vorschläge entscheidet; die Hauptsache bleibt, daſs die Wiederholung eben nicht nur Wiederholung ist, sondern gleichzeitig einen Fortschritt in sich enthält.

6. Didaktik der Physik. Unter Verweisung auf den ausführlichen, schon mehrfach angeführten Artikel von Kieſsling im Baumeisterschen Handbuch und die Poskesche Zeitschrift werde ich mich in der Erörterung der äuſseren Bedingungen des Unterrichtserfolges auf Erwähnung einiger Hauptpunkte beschränken.

a) Die Vorbildung des Lehrers und die Vorbereitung für den Unterricht. α) Die Vorbereitung auf der Universität. Über die geeignetste Art der Vorbildung des Lehrers äuſsert sich ein Universitätslehrer, der sich bemüht hat, Fühlung mit den Bedürfnissen der Schule zu behalten, folgendermaſsen: Die mathematischen Veranstaltungen der Universität sollten mehr als seither den Bedürfnissen der Physiker und Chemiker Rechnung tragen z. B. durch rechnerische Übungen im Anschluſs an die Experimentalphysik. Dem Studenten ist in den beiden ersten Semestern Experimentalphysik zu empfehlen, bei der Rechnungen möglichst durch allgemeine Betrachtungen und Ableitungen zu ersetzen sind. »Hieran schlieſsen sich Vorlesungen

über theoretische Physik, daneben kleinere über Anwendungen der Physik, z. B. Elektrotechnik, physikalische Technologie, Astrophysik, Spektralanalyse, die durch Privatdozenten zu erteilen wären. Die praktischen Übungen sollten schon im zweiten Semester beginnen und zwar sollten dieselben zunächst ein experimentelles Repetitorium der Physik bilden (wie in Wiedemann und Eberts physik. Praktikum geschieht). An dieses vorbereitende Praktikum müssen sich dann tiefer eindringende Übungen aus einem speziellen Gebiete anschliefsen; Präzisionsmessungen sollen aber nicht vorgenommen werden, die ganz spezielle Ausbildung des Lehrers im Schul-Experimentieren und was damit zusammenhängt, würde am besten nach vollendetem Universitätstudium an besonderen Anstalten erfolgen; solange solche aber so gut wie nicht vorhanden sind, sollte im letzten Semester ein besonderes Seminar eingerichtet werden, in dem die wichtigsten Schulversuche mit möglichst einfachen Apparaten verbunden mit begleitendem Vortrag von den Lehrern auszuführen sind. Hierzu würde eine besondere Sammlung erforderlich sein, die zugleich als Mustersammlung für die Anschaffungen in den Schulen zu dienen hätte.« Schliefslich soll jeder Lehramtskandidat einen praktischen chemischen Kursus, bei dem die Analyse in den Hintergrund tritt, durchmachen (E. Wiedemann, Über die Wechselbeziehungen zwischen dem phys. Hochschulunterricht und dem phys. Unterr. an höheren Lehranstalten in R. IX, XIII, 7. Weitergehende Forderungen hat neuerdings Grimsehl in P. Z. erhoben; vergl. auch die Verhandlungen des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturw. Dresden 1907).

β) Seminare für Schulamtskandidaten. Die Vorbereitung auf das Experimentieren in der Schule ist jedenfalls bisher der wundeste Punkt im Studiengang der Lehrer der Physik geblieben. Die Universitätslehrer sind meist mit den Bedürfnissen der Schule zu wenig vertraut, um hier erfolgreich eingreifen zu können, und im Probe- und Anleitungsjahr bietet sich oft auch wenig Gelegenheit, das Versäumte nachzuholen. Das beste Mittel, dem Übelstand abzuhelfen, sind wohl mit solchen 9klassigen Anstalten verbundene Seminare, an denen ein hervorragend tüchtiger Lehrer der Physik wirkt, der zugleich die Befähigung und Neigung besitzt, sich der Anleitung von Lehramtskandidaten zu widmen, und wo eine Mustersammlung von Apparaten sowohl wie vorbildliche Einrichtung von Unterrichts- und Arbeitsräumen die Möglichkeit bietet, das was für die Schule in dieser Beziehung not tut, sowohl kennen, als auch gebrauchen zu lernen. Eine gleichzeitige Unterweisung der Kandidaten durch Handwerksmeister in allerlei Handgeschicklichkeiten wie Glasblasen, Löten, einfachen Tischler-, und Drechslerarbeiten würde eine erwünschte Ergänzung liefern. Ein Seminar der angedeuteten Art war früher das von Schellbach in Berlin geleitete und ist gegenwärtig das pädagogische Seminar in Giefsen unter K. Noack, der »über die Vorbildung von Lehrern des physikalischen Unterrichts« an diesem in P. Z. III, 103 und 104 eine ausführliche Mitteilung gemacht hat. In Berlin sind seit 1899 praktische Kurse für Schulamtskandidaten eingerichtet, auch in Frankfurt a. M. ist für derartige Übungen gesorgt.

Seit 1905 ist dazu das Seminar an der Oberrealschule auf der Uhlenhorst in Hamburg getreten, in dem die oben gestellten Forderungen sämtlich in vortrefflicher Weise erfüllt sind; der Leiter E. Grimsehl personifiziert zugleich sämtliche Handwerksmeister, so dafs sich Theorie und Praxis hier in einer wohl einzig dastehenden Weise durchdringen und befruchten.

γ) Ferienkurse. Einen weiteren Schritt in dieser Richtung bedeuten die an mehreren Universitäten bereits regelmäfsig wiederkehrenden naturwissenschaftlichen Ferienkurse. Die bei ihnen in Betracht kommenden allgemeinen Gesichtspunkte hat Schwalbe in der 3. Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften in Wiesbaden 1894 ausführlich erörtert. »Für die Lehrer der Naturwissenschaften«, bemerkt er, »sei eine Weiterbildung besonders geboten; neue Stoffe müfsten von ihnen auf ihre Verwendbarkeit in der Schule geprüft, neue Methoden ihnen zugänglich gemacht, die Kenntnis neuer Lehrmittel unter ihnen verbreitet werden; epoche-

machende Versuche und neue Tatsachen seien vielen nicht durch Anschauung bekannt, da ihnen ihr Wohnort nicht zu einer solchen zu verhelfen vermöge und literarische Hilfsmittel, sofern sie vorhanden, für die fehlende Anschauung keinen hinreichenden Ersatz böten; der junge Lehrer habe ferner vielfach zunächst keinen experimentellen Unterricht zu erteilen und sei daher später, wenn er zur Anstellung komme, im Experimentieren nicht geübt.« (P. Z. VIII, 112.) Den letzten Punkt erachtet Poske für den wesentlichsten; nach ihm soll der Hauptzweck solcher Fortbildungskurse darin bestehen, den Teilnehmern Gelegenheit zu bieten, »sich in der Ausführung und methodischen Durcharbeitung von Unterrichtsversuchen zu vervollkommnen.« »Die Hinzufügung von Vorträgen und Demonstrationen der neuesten Forschungsergebnisse würde dann als eine willkommene Ergänzung begrüſst werden können« (die Fortbildungskurse an der Universität Jena P. Z. III, 102), nicht als ob von den vorgeführten Fortschritten der Wissenschaft alles in die Schule wandern solle, wohl aber wegen der den Teilnehmern dadurch gebotenen Anregung (Schwalbe a. a. O.). Übrigens hebt Schwalbe noch hervor, daſs »praktische Übungen in der Naturlehre bei der Kürze der Zeit nur von Nutzen sein könnten, wenn der ganze Kursus ein Spezialgebiet zum Mittelpunkt habe wie in Frankfurt die Elektrotechnik«. Fortgesetzte Erfahrungen werden noch weitere Klärung über die beste Gestaltung solcher Kurse zu bringen haben; jedenfalls ist im Interesse des Unterrichts dringend zu wünschen, daſs die vorgesetzten Behörden die Teilnahme nötigenfalls durch Gewährung von Urlaub und Stipendien unterstützen.

δ) Literarische Hilfsmittel. Für den Lehrer der Physik überhaupt wie für den Verwalter der Apparatensammlung insbesondere ist eine Handbibliothek unentbehrlich, die ihren Platz im physikalischen Kabinett haben muſs, um stets zum sofortigen Gebrauche bereit zu stehen. In sie gehört erstens eine Geschichte der Physik, etwa Rosenberger, die Geschichte der Physik in ihren Grundzügen. Braunschweig. Vieweg & Sohn oder das erheblich billigere Werk E. Gerland, Geschichte der Physik. Leipzig, J. J. Weber, 1892 (4 M). Sehr erwünscht ist auch das Vorhandensein von Ostwalds Klassikern der exakten Wissenschaften. Leipzig, W. Engelmann, soweit sie sich auf das Gebiet der Physik beziehen. Zweitens mindestens ein gröſseres Kompendium der Physik, wie Müller-Pouillet, Lehrbuch der Physik und Meteorologie, 9. Aufl. von Pfaundler und Lummer. Braunschweig, Vieweg & Sohn oder A. Winkelmann, Handbuch der Physik. Leipzig, J. A. Barth. Drittens einige der mustergültigsten Darstellungen über spezielle Gebiete, wie die bei Vieweg & Sohn in Braunschweig erschienenen deutschen Ausgaben der Bücher von Tyndall über Wärme, Licht, Schall; Mach, Die Mechanik in ihrer Entwicklung, 3. Aufl. Leipzig, F. A. Brockhaus (8 M, Internationale wissenschaftliche Bibliothek); Derselbe, Die Prinzipien der Wärmelehre. Leipzig, Joh. Ambr. Barth, 1896 (10 M). Bruno Kolbe, Einführung in die Elektrizitätslehre. Berlin, J. Springer (5,40 M); L. Graetz, Die Elektrizität und ihre Anwendungen. Stuttgart, J. Engelhorn oder A. Wilke, Die Elektrizität, ihre Erzeugung und Anwendung in Industrie und Gewerbe. Leipzig, Otto Spamer. Ferner V. J. van Bebber, Die Wettervorhersage. Stuttgart, F. Enke, 1891 (4 M) oder das gröſsere Werk desselben Verfassers, Handbuch der Witterungskunde. Stuttgart, F. Enke. Newcomb-Engelmann, populäre Astronomie besorgt von H. C. Vogel oder J. Müller, Lehrbuch der kosmischen Physik, 5. Aufl. von Peters. Braunschweig, Vieweg & Sohn. Viertens periodisch erscheinende Schriften wie die Fortschritte der Physik dargestellt von der physikalischen Gesellschaft in Berlin. Braunschweig, Vieweg & Sohn. Poske, Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Berlin, J. Springer (Jahrgang 10 M); Abhandlungen zur Didaktik und Philosophie der Naturwissenschaften. Herausgegeben von F. Poske, A. Höfler und E. Grimsehle. Berlin, Julius Springer, 1904. Fünftens für die Technik des Experimentierens J. Frick, Physik. Technik, 6. Aufl. von O. Lehmann. Braunschweig, Vieweg & Sohn, worin für jeden Gegenstand des Unterrichts eine Übersicht der gebräuchlichen Apparate und auch Anleitung über ihr Reinigen, Reparieren und Aufstellen gegeben ist; F. Kohlrausch,

Leitfaden der praktischen Physik. Leipzig, B. G. Teubner. O. Lehmann, Physikalische Technik. Leipzig, Engelmann, das Anleitungen zur Selbstanfertigung von Apparaten enthält und vor allen Dingen Weinhold, Physik. Demonstrationen. Leipzig, Quandt & Händel, die ein zusammenhängendes Bild von der Tätigkeit eines hervorragenden Physikers geben. Auch E. Wiedemann und H. Ebert, Physik. Praktikum. Braunschweig, Vieweg & Sohn und W. Ostwald, Hand- und Hilfsbuch zur Ausführung physikalisch-chemischer Messungen. Leipzig, Engelmann, obwohl zunächst rein wissenschaftlichen Zwecken bestimmt, tragen den Unterrichtsbedürfnissen weitgehende Rechnung und bieten eine reiche Fundgrube experimenteller Ratschläge und Winke. Als zuverlässiges Nachschlagebuch für die verschiedensten physikalischen und chemischen Konstanten kann H. Landolt und R. Börnstein, Physik.-chemische Tabellen, 2. Aufl. Berlin, J. Springer, 1894 (24 M) dienen.

Die vorstehende Zusammenstellung will keinen Kanon geben, sondern nur die Richtungen andeuten, in denen sich die Wünsche für die physikalische Bibliothek ungefähr zu regen haben. Weitere Angaben finden sich bei E. Grimsehl (a. a. O. S. 546 u. 547). In Städten mit öffentlichen Büchersammlungen wird manches entbehrlich sein, in kleineren Orten sollte die Ausstattung um so reichlicher ausfallen. Ein Pauschquantun von 200—300 M für die erste Anschaffung wäre am besten gleich in die Dotationssumme für die Apparatensammlung einzubeziehen, also auch hinschtlich der Geldbewilligung eine völlige Trennung von der eigentlichen Schulbibliothek herbeizuführen. Bei dem hohen Preis einer grofsen Anzahl der in Betracht gezogenen Werke und dem unmittelbaren Nutzen, den sie für die Gestaltung des Unterrichts haben, ist einerseits ihr persönlicher Erwerb durch den Lehrer jedenfalls nicht zu fordern, andrerseits ihr Ankauf aus den Mitteln der Schule hinlänglich gerechtfertigt.

Über die besondere Vorbereitung des Lehrers auf die einzelne Unterrichtsstunde ist hier zu der ausführlichen Darstellung von Kiefsling (a. a. O. S. 10—12 und S. 21 u. 22) nichts hinzuzufügen als allenfalls die Warnung an jüngere Lehrer, ihre Präparation und ihr Vorbereitungsbuch nicht als eine Art Uhrschlüssel und die Klasse als einen Automaten anzusehen, der mit jenem nur aufgezogen zu werden braucht, um die gewünschten Bewegungen in der vorgeschriebenen Ordnung auszuführen. Eine Forderung wie »der Lehrer mufs, ehe er die Klasse betritt, genau wissen, welche Frage er welchem Schüler 5 Minuten vor Schlufs vorlegt« (M. Simon, Rechnen und Math. in Baumeisters Hdb. IV, 2, 36) wird schliefslich doch vor der harten Wirklichkeit Halt machen müssen. Die Pädagogik ist eine Kunst, die viel Ähnlichkeit mit derjenigen der Politik im Sinne eines Bismarck hat. Ein wohldurchdachter Plan darf weder hier noch dort fehlen, aber der ihn ausführende Künstler mufs Geschmeidigkeit des Geistes genug besitzen, um ihn unter veränderten Umständen mit veränderten Mitteln durchzuführen. Die Hauptsache ist nicht die äufserliche Erledigung des für eine Stunde in Aussicht genommenen Pensums, sondern die Feststellung gründlichen Verständnisses der Schüler für jeden der gemachten Schritte (vergl. auch Poskes Besprechung der Kiefslingschen Abhandlung in P. Z. IX, 100).

b) Das Unterrichtszimmer. Dafs die Erteilung des physikalischen Unterrichtes in einem für seine Zwecke besonders hergerichteten Raum, der an Gymnasien und Realschulen allerdings auch für die Chemiestunde heranzuziehen sein wird, zu erfolgen hat, ist gegenwärtig allgemein anerkannt. Bei Neubauten empfiehlt es sich, das Unterrichtszimmer in das Erdgeschofs zu verlegen, wo die Erschütterungen des Gebäudes durch den Strafsenverkehr sich am wenigsten bemerkbar machen und der Wasserdruck am gröfsten ist; die Lage der Fenster nach der Südseite ist die erwünschteste. Anschlufs an Gas- und Wasserleitung sind unentbehrlich; wo eine elektrische Zentrale vorhanden ist, mufs auch die Zuleitung von Strom angestrebt werden. Die Sitzbänke müssen sich terrassenförmig überhöhen, womöglich von der Vorder- und Rückseite zugänglich sein und einen Mittel- und Seitengang freilassen. Über zahlreiche wichtige Einzelheiten findet man Näheres in dem »Bericht über die Hilfsmittel für den physikalischen Unterricht und

über die physikalischen Schülerübungen an der Oberrealschule vor dem Holstentore zu Hamburg« von Dr. F. Bohnert und in der Abhandlung »die Unterrichtsräume für Physik« (mit 2 Tafeln) der Oberrealschule auf der Uhlenhorst in Hamburg von E. Grimsehl (Hamburg 1904 Progr. 842). Jedenfalls ist es dringend zu wünschen, dafs sich der Baumeister vor Ausarbeitung seines Planes mit einem Sachverständigen, womöglich dem künftigen Verwalter der Sammlung über die beste Art der Anlage und Einrichtung in Verbindung setzt.

c) Die Apparatensammlung und ihre Verwaltung, Normalverzeichnisse, Schulmuseen. Die an Apparate, welche Schulversuchen dienen, zu stellenden Anforderungen sind, entsprechend den Zwecken des Unterrichts, andere als sie wissenschaftlichen Instrumenten gegenüber zur Geltung kommen. Die Schulapparate müssen erstens »nach jeder Hinsicht handlich sein, d. h. möglichst geringe vorhergehende Zurichtung von seiten des Lehrers erfordern«, sie dürfen also nicht »aus schlecht angebrachter Sparsamkeit aus einzelnen Teilen zusammengesetzt werden, die je nach ihrer Anordnung für verschiedene Versuche zu brauchen sind«, vielmehr soll »jeder Apparat so, wie er gebraucht wird, jederzeit fix und fertig dastehen«. »Auch geringere Gebrauchsgegenstände, Glasröhren, Trichter, Korke usw. sollten für jeden Versuch ständig zusammengelegt bleiben.« »Eine genaue Ordnung wird am besten dadurch erreicht, dafs alle zu einem Versuch nötigen Dinge in besonderen Holz- oder Pappkästen zusammengelegt werden; besonders empfehlenswert hierfür sind leere Zigarrenkistchen, je nach Umständen in halber oder drittel Höhe oder auch in der Breite quer durchsägt, und des bessern Aussehens halber mit Papier überzogen« (Uhlich a. a. O., vergl. auch F. C. G. Müller, Über einige Lebensfragen des Experimentalunterrichts in P. Z. X, 1—7). Ferner mufs ein Schulapparat »einfach und leicht zu übersehen sein, mufs womöglich in allen seinen Teilen kontrollierbar, gut gearbeitet und dabei billig, zweckmäfsig und einfach sein, wobei es selbstverständlich ist, dafs er auch gut funktionieren mufs« (Schwalbe, Zur Lehrmittelfrage, P. Z. VIII, 62). Er soll »von solcher Gröfse sein, dafs die wesentlichen Teile etwa 9 m weit noch deutlich erkennbar sind oder erkennbar gemacht werden können«. Endlich »müssen sich die Apparate schnell und ohne Gefahr der Beschädigung gründlich reinigen und ohne zu verderben sicher aufbewahren lassen« (Hahn-Machenheimer, Die Schulapparate auf der Berliner Gewerbeausstellung P. Z. IX, 307). Ein gut ausgestatteter Werkzeugkasten und ein geräumiger Arbeitstisch sind für Ausbesserung der Apparate und Vorbeitung der Versuche unentbehrlich. Eine Festsetzung des Umfanges einer Schulsammlung in allgemein befriedigender Weise ist solange eine Unmöglichkeit als der individuellen Freiheit des Lehrers in der Auswahl, Gruppierung, Darbietung und Verwertung des durch die Lehrpläne nur in den äufsersten Umrissen vorgezeichneten Stoffes nicht höchst unerwünschte Fesseln angelegt werden. Immerhin darf die Freiheit nicht in Willkür ausarten. Die Behörden müssen einen Mafsstab haben, nach dem sich die Bewilligung der Geldmittel für die Neugründung und Unterhaltung physikalischer Kabinette richtet und können auch Gewähr dafür verlangen, dafs die Beschaffenheit der Apparate sich wenigstens annähernd innerhalb eines für gleichartige Anstalten gleichartig gestalteten Rahmens bewegt. Und zahlreichen jüngeren Lehrern des Fachs mufs es zur Vermeidung von Mifsgriffen höchst erwünscht sein, die auf dem Gebiete der Einrichtung physikalischer Kabinette gesammelten Erfahrungen, die doch zweifellos zu gewissen, wenigstens für die Gegenwart allgemein gültigen Ergebnissen geführt haben, in kompendiöser Form zusammengefafst und so für sich verwertbar gemacht zu sehen. Auf Grund solcher und ähnlicher Betrachtungen ist eine Reihe von »Normalverzeichnissen physikalischer Apparate« entstanden, von denen das vom Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften auf seiner Elberfelder Versammlung im Jahre 1896 angenommene durch das preufsische Unterrichtsministerium den preufsischen Anstalten als Richtschnur empfohlen worden ist (abgedruckt in P. Z. IX, 180—183). Andere derartige Zusammenstellungen neueren Datums sind das Verzeichnis von K. Noack

(P. Z. VII, 216 bis 226 mit Preisangaben) und »das Wiener Verzeichnis« nach den Angaben von A. Höfler und E. Weifs (P. Z. IX, 175—179). Dem persönlichen Ermessen des sich ihrer bedienenden Verwalters einer physikalischen Schulsammlung gewähren diese »Standard-Sammlungen« insofern hinreichenden Spielraum, als sie einmal nur das Minimum der Beschaffungen verzeichnen und ferner in der Mehrzahl der Fälle den Apparat nur allgemein nennen, über seine nähere Beschaffenheit aber keine Angaben machen. Dafs sie bei dem ununterbrochenen Fortschreiten von Wissenschaft, Technik und Methodik in angemessenen Zeiträumen einer kritischen Durchsicht zu unterziehen sein werden, ist selbsverständlich. Andrerseits werden gewisse Apparate wie Fallrinne, Kolbenluftpumpe und Reibungselektrisiermaschine trotz aller neuen Erfindungen als Ausdruck einer zu einem gewissen Abschlufs gekommenen Begriffsentwicklung und wegen ihrer Bedeutung für das Verständnis der geschichtlichen Entwicklung der Erkenntnis den Wechsel der Zeiten überdauernde Bestandstücke jeder Schulsammlung sein müssen. Neben diesen ehrwürdigen Repräsentanten der Vergangenheit mögen dann Atwoods Fallmaschine, die Quecksilberluftpumpe und Influenzmaschine der Gegenwart zum Worte verhelfen. Überhaupt liegt das gleichzeitige Vorhandensein von zwei oder mehr Apparaten, die gleichen oder nahe verwandten Zwecken dienen, häufig durchaus im Interesse des Unterrichts. Während die den ersten Schritten physikalischer Gedankenentwicklung folgenden Versuche mit so einfachen Mitteln wie nur möglich anzustellen sind, um die in Betracht kommenden Erscheinungen recht sinnenfällig zu zu zeigen, werden der verfeinerten Fähigkeit des Beobachtens und der Gedankenanpassung auch an weniger durchsichtige Vorgänge gröfsere Zumutungen zu stellen sein, und es können Apparate in ihr Recht treten, die bei verwickelterem Bau gestatten den intimeren Vorgängen in der Natur nachzuspüren. Bei Wiederholungen ist es aufserdem nicht angängig, noch einmal all die oft recht weitläufigen und zeitraubenden Zusammenstellungen zu machen, die bei der ersten Durchnahme unbedingt nötig sind; das Vorhandensein eines gebrauchsfertigen, nach verchiedenen Richtungen hin verwendbaren Apparates ist vielmehr an dieser Stelle äufserst erwünscht.

Als willkommene Ergänzung jedes Normalverzeichnisses wäre ein Firmenkatalog anzusehen, aus dem sich ersehen liefse, auf welchem Gebiete jede Firma besonders leistungsfähig ist bezw. woher gewisse Spezialitäten am besten zu beziehen sind. Die Kollektiv-Ausstellung der deutschen Gesellschaft für Mechanik und Optik auf der Berliner Gewerbeausstellung 1896 gewann besonderen Wert gerade durch die von ihr gewährte »Möglichkeit, die Hauptarbeitsgebiete vieler trefflicher Mechaniker kennen zu lernen« (Hahn - Machenheimer a. a. O. P. Z. IX, 309), hatte aber doch der Natur der Sache nach einen vorzugsweise lokalen Charakter. Vielleicht nehmen sich die Poskesche Zeitschrift und die Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften auch dieser Angelegenheit fördernd an. Vorläufig sei auf das Firmenverzeichnis in dem soeben angeführten Berichte über die Berliner Gewerbeausstellung und der Abhandlung Schwalbes »zur Lehrmittelfrage« (P. Z. VIII, 73) hingewiesen.

Das Ideal, dessen Verwirklichung allen hierher gehörigen Bestrebungen zu gute kommen würde, sind tatsächlich existierende, dem Gebrauch und der Prüfung aller Interessenten zugängliche Mustersammlungen. Dem Wiener Verein zur Förderung des physikalischen und chemischen Unterrichts ist es gelungen durch Abschlufs eines sehr günstigen Vertrags mit einer Reihe von Firmen, die sich mit der Herstellung physikalischer Apparate beschäftigen, die Aufstellung einer solchen Mustersammlung zu sichern. Soll aber eine derartige Einrichtung für weitere Kreise Früchte tragen, so wird man sie Schulmuseen anzugliedern haben, welche die gesamten Hilfsmittel des Unterrichts zur Anschauung bringen. Namentlich Schwalbe ist wiederholt für die Errichtung derartiger mit einem Experimentiersaal zu verbindender Museen eingetreten (P. Z. VIII, 67—72 und Unterrichtsbl. für Mathematik und Naturwissenschaft I, 1895, S. 71—75), und seine Vorschläge haben allgemeinen Beifall gefunden, so dafs auf ihre Verwirklichung in einer nicht allzuweit entfernten Zukunft wohl zu hoffen ist.

Als Anschaffungskosten für die Neuein-

richtung einer physikalischen Sammlung an einer 9stufigen Anstalt unter Ausschlufs der besonderen Anlagen im Unterrichtszimmer werden in Übereinstimmung mit dem Elberfelder Gutachten ziemlich allgemein 5000 M genannt. Geteilter sind naturgemäfs die Ansichten über die Höhe der notwendigen jährlichen Unterhaltungskosten, bei deren Bestimmung die Gesamtzahl der in der Schule zu erteilenden physikalischen Stunden eine grofse Rolle spielt; die in Elberfeld festgestellte Summe von 300 M kann jedenfalls nur als Minimum angesehen werden und reicht keinenfalls auch für die Anforderungen der Schülerübungen. Meinungsverschiedenheit besteht auch darüber, ob an Schulen, denen für die Ergänzung der Bibliothek und der Anschauungsmittel jährlich eine Pauschalsumme bewilligt wird, eine bindende Bestimmung darüber wünschenswert ist, wie dieselbe auf die einzelnen Etats verteilt werden soll oder eine Verschiebbarkeit der einzelnen Posten untereinander den Vorzug verdient. Am vorteilhaftesten dürfte die Festlegung eines Minimums für jeden Titel sein, während die Verfügung über den verbleibenden Rest der Gesamtsumme dem freien Erachten des Direktors nach Anhörung der in Betracht kommenden Kollegen zu überlassen wäre.

Mit der Beschaffung und Instandhaltung der für den Unterricht notwendigen Apparate ist aber erst ein Teil der dem Verwalter einer physikalischen Sammlung obliegenden Arbeit getan. Neben einem Zugangskatalog mufs ein Sachverzeichnis beschafft werden, in dem eine bequeme und sichere Orientierung über das Vorhandene möglich ist. Eine erprobte Einrichtung eines solchen Inventarbuchs gibt P. Kolbe an (Zur Verwaltung der physik. Sammlung P. Z. III, 85 u. 86); es finden sich darin für jeden Apparat 1. Zeit der Anschaffung, 2. Laufende Nummer, 3. Name des Apparates, 4. Preis, 5. Bezugsquelle, 6. Notizen über Beschaffenheit der Apparate, Konstanten usw., 7. Bemerkungen zur Handhabung der Apparate; Vermerk, falls der Apparat zur Reparatur gegeben oder ausgeliehen ist. Von besonderer Wichtigkeit sind die 6. und 7. Rubrik, durch deren gewissenhafte Ausfüllung die Brauchbarkeit einer Sammlung eine ganz erhebliche Steigerung erfahren kann. Übrigens ist auch empfohlen worden, die entsprechenden Bemerkungen auf Blätter von starkem Kartonpapier zu schreiben und diese zu den betreffenden Apparaten zu legen. Eine solche Einrichtung hat den Vorzug der Bequemlichkeit, da aber Zettel leicht verloren gehen, werden die Notizen doch wohl am besten dem Schutze des Inventarbuchs anvertraut, aus dem man sie ja jederzeit herausschreiben kann. Die Nummer des Sachkatalogs ist, wenn angängig, auch auf dem Apparate selbst anzubringen und zwar mit dick angesetzter gelber Ölfarbe, da Etiketten zu leicht abfallen; auf Glas- und Porzellansachen lassen sich nach ihrer sorgfältigen Reinigung mit Wasser oder Wasserdampf mit einem Aluminiumstift schön glänzende und unverwischbare Zeichen anbringen. Die Schränke für die Aufbewahrung, die je nachdem sie an einer Wand oder frei stehen, mindestens an einer oder zwei Seiten mit Glastüren zu versehen sind, werden mit verstellbaren Bretteinlagen auszustatten sein; sind diese Stellbretter aus einer vorderen und hinteren Hälfte zusammengesetzt, so ermöglicht das Herausnehmen der vorderen Hälfte oft eine bequemere Unterbringung von Apparaten verschiedener Höhe.

d) Die Stoffauswahl und Stoffverteilung (Lehrpläne für die Unterstufe und Oberstufe). Der Erwägung darüber, mit welchen Apparaten ein physikalisches Schulkabinett auszustatten ist, mufs natürlich mindestens eine Übereinkunft unter den Physiklehrern derselben Anstalt über die zweckmäfsigste Auswahl des Stoffes vorangehen; auf der bisher bestehenden Unmöglichkeit in diesem Punkte völlige Einstimmigkeit zu erzielen, beruht die relative Gültigkeit und der relative Wert aller Normalverzeichnisse zu keinem geringen Teile. Vor allen Dingen scheitert die Erfüllung der immer und immer wieder mit vollstem Rechte betonten Forderung nach äufserster Beschränkung des Stoffes im Interesse seiner methodischen Durcharbeitung bald hier bald dort an der konservativen Zähigkeit, mit der jede Scholle des herkömmlich beackerten Bodens in der Meinung, dafs gerade sie die besten Früchte bringe, festgehalten wird. Es verrät sich darin ein Rest der alten dogmatischen Auffassung

des Physikunterrichts, nach der es hauptsächlich darauf ankam, dem Schüler in der verfügbaren Zeit möglichst viel positives Wissen zu übermitteln; die Physik spukt als »galante« Disziplin, in der ein »moderner« Mensch bewandert sein mufs, bis in die Gegenwart hinein. Das Geltendmachen ihres Wertes hängt aber nicht von einer Vermehrung der durch sie zu übermittelnden Lehren, sondern von der richtigen Auswahl und Abgrenzung derselben ab (vergl. die trefflichen Worte im Erlafs des österreichischen Ministers für Kultus und Unterricht zu den neuen österreichischen Verordnungen für den Unterricht am Untergymnasium von 1892 in P. Z. V. 51).

Ziemlich einig ist man in der Empfehlung der in Österreich seit 1849, in Preufsen und einer Anzahl anderer deutscher Staaten seit 1891 eingeführten Zweistufigkeit des Unterrichts, der Verteilung des Stoffes auf eine Unter- und Oberstufe, wobei freilich die in Preufsen der Unterstufe zugebilligte Stundenzahl ziemlich allgemein als unzureichend erachtet wird. Die Zweiteilung empfiehlt sich durch die Überlegung, dafs eine vertiefte mathematische und logische Behandlung des physikalischen Lehrstoffs nur reiferen Schülern gegenüber möglich ist und eine gewisse Vertrautheit mit der qualitativen Seite der Vorgänge, sowie einige Übung in der begrifflichen Analyse und Synthese der Erscheinungen voraussetzt; andrerseits wäre die Nichtbenutzung des lebhaften Interesses, das gerade in den mittleren Klassen physikalischen Darbietungen erfahrungsgemäfs entgegengebracht wird, eine um so gröfsere Unterlassungssünde, als »gegen die einseitig sprachlich-grammatikalische Schulung des Verstandes das physikalische Denken ein Gegengewicht ist, das dem noch bildsamen Geiste möglichst frühe nahe gebracht werden mufs, wenn anders es noch leicht und willig aufgenommen werden soll« (Poske, Die propädeutische Physik im Lehrplan des Gymnasiums P. Z. V, 171). Die Bemerkung möge hier genügen, um den Vorzug einer Einrichtung zu kennzeichnen, »welche es gestattet, Naturobjekte und Naturerscheinungen einmal dem Sinnen und dem Denken des Knaben, und dann wieder dem des Jünglings vorzuführen« (Worte von Höfler, angeführt von Pietzker, Die Stellung der Physik im Gymnasialunterricht P. Z. IV, 223). Ihre praktische Bedeutung für solche Schüler, die mit der erlangten Reife für Obersekunda in das Leben treten, — die Ausrüstung derselben »mit einem gewissen, an sich wertvollen Besitz physikalischer Elementarkenntnisse« und besonders die Weckung des Interesses bei ihnen, »für die Erhaltung und Förderung dieses Besitzes durch Benutzung aller im späreren Leben sich dazu bietenden Gelegenheiten selbst Sorge zu tragen« (Pietzker, a. a. O. S. 224), steht erst in zweiter Linie. Vortrefflich sind die Worte der Instruktion zu dem österreichischen Lehrplan von 1892 über die nähere Gestaltung des Unterrichts auf der Unterstufe. Nachdem die durch den neuen Lehrplan angeordneten beträchtlichen Einschränkungen des physikalischen Lehrstoffs durch den Hinweis auf das hierdurch ermöglichte Verweilen des Unterrichts bei jenen Materien begründet ist, welche dem natürlichen Entwicklungsgange des Schülers sich mehr anpassen, und dadurch die Erzielung eines bleibenderen Erfolges gestatten, fährt die Instruktion fort: »Von diesem allgemeinen Gesichtspunkte aus kann der Unterricht auf der Unterstufe nicht eine Art Auszug aus dem Lehrstoff der oberen Klassen darstellen und mufs auf eine auch nur relative Vollständigkeit verzichten. Abstrakte Theorien und Begriffe sind ihm unangemessen, sobald sie mehr sein wollen, als ein sich ungezwungen darbietender Ausdruck für die vom Schüler in sinnlicher Lebendigkeit aufgefafsten Naturtatsachen selbst. Das entscheidende Kriterium für die Auswahl des Stoffes ist in dem natürlichen Interesse gegeben, welches die Jugend in diesem Alter allen physikalischen Erscheinungen entgegenbringt, sobald sie ihrem Verständnisse wirklich zugänglich sind. Von diesen verdienen wieder jene in erster Linie beachtet zu werden, welche sich spontan in der Natur abspielen, und erst in zweiter Linie jene Anwendungen der Naturgesetze, welche den Gebrauchsgegenständen des gewöhnlichen Lebens zu Grunde liegen oder bei merkwürdigen Erfindungen hervortreten. Der Lehrer wird also planmäfsig an die Eindrücke anzuknüpfen haben, welche der Schüler im Leben von Naturvorgängen empfangen hat; er wird es dem Knaben

zur Gewohnheit zu machen trachten, solchen Vorgängen seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, und darauf bedacht sein, ihn in der Anwendung der allmählich erworbenen Kenntnisse zu üben« (P. Z. V, 318).

Wenn auch im Anfangsunterricht die Betrachtung der qualitativen Seite der Erscheinungen im Vordergrund stehen mufs, ist doch auch schon auf der Unterstufe die Hilfe der Mathematik an mancher Stelle in Anspruch zu nehmen, wenn auch nur in den einfachsten Formen. »Vielleicht wäre es dann die sachgemäfseste Art der Überleitung vom physikalischen Unterricht der unteren zu dem der oberen Klassen, wenn man . . . darauf hinwiese, dafs die vorwissenschaftliche Beschäftigung mit physischen Erscheinungen gerade nach der Seite der quantitativen Merkmale das meiste an Genauigkeit und Vollständigkeit zu wünschen und somit für eine eigentlich ‚wissenschaftliche' Beschreibung und Erklärung der Tatsachen das meiste zu tun übrig lasse« (Höfler, Der Zusammenhang zwischen dem physikalischen Unterricht in den unteren und den oberen Klassen der Gymnasien P. Z. VI, 118). Der Schüler soll nun »die mathematische Formel, namentlich in ihrer Deutung als Funktionsbeziehung, handhaben und geradezu ein Bedürfnis nach solchem Denken in Funktionen empfinden lernen« (a. a. O.). Auf der Oberstufe wird ferner neben der fortgesetzten »Betätigung des induktiven Denkens, wie es im konsequenten Fortschreiten vom Anschauen zum Begreifen, vom Beschreiben zum Erklären stündlich geübt wird, auch eine Reflexion auf die immer wiederkehrenden Formen dieses Denkens« gelegentlich am Platze sein, namentlich aber die Rücksicht auf den systematischen Zusammenhang der physikalischen Lehren« zur Geltung kommen (Höfler, a. a. O. S. 119). Dafs das Experiment auf der Oberstufe dieselbe Geltung und Berücksichtigung zu beanspruchen hat wie auf der Unterstufe, ergibt sich aus seiner Bedeutung für die Forschung ohne weiteres.

Ausführliche Aufstellungen der Stoffauswahl für den physikalischen Unterricht sind mehrfach gegeben worden. Das gesamte Material findet sich in Originalmitteilungen, Referaten oder Besprechungen in der Poskeschen Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht Poske selbst hat den gegenwärtig im Vordergrund des Interesses stehenden Lehrplan für den Bericht an die Naturforscherversammlung in Meran 1905 entworfen. Gemeinsam ist diesen Zusammenstellungen der zuerst von F. Poske (P. Z. V, 169 bis 174) mit aller Schärfe hervorgehobene Gesichtspunkt, »dafs nur die allerelementarsten und einfachsten Dinge, die grundlegenden Tatsachen und die fundamentalsten Gesetze« (Switalski a. a. O.) in den Anfangsunterricht gehören; die Unterschiede erklären sich aus der gröfseren oder geringeren Entsagungsfähigkeit bei der unvermeidlichen starken Abschiebung von Stoff. Nur von einer Seite ist die Absicht der neuen preufsischen Lehrpläne, »auch denjenigen Schülern, welche nach dem Abschlufs der Untersekunda die Schule verlassen, ein möglichst abgerundetes Bild der wichtigsten Lehren auf diesen Gebieten (der Physik) mit in das Leben zu geben«, so ausgelegt worden, dafs schon auf der Unterstufe, »das Prinzip der Energie und ihre Wandlungen, die Grundanschauungen der Bewegungslehre, die allgemeinen Eigenschaften der Strahlen aller Gattungen und die möglichen elementaren Formen der Schwingungen, die Natur und die Erscheinungen verkehrtquadratischer Einwirkungen, die Tatsachen des molekularen Gleichgewichts und seiner Störungen und sonstige Errungenschaften von weitherrschender Bedeutung . . . das eigentliche Leitmotiv aller Unterweisungen« bilden sollen (E. Schrader, Über den vorbereitenden physikalischen Lehrgang der Gymnasien. Neue Jahrbücher für Philosophie und Pädagogik Bd. 147/148, 1893 besprochen in P. Z. VII, 96—101). Dafs an eine Ausführung derartiger Pläne nicht gedacht werden darf, wenn man nicht auch in der Physik ein blofses Wortwissen an die Stelle von Sachkenntnissen, blinden Autoritätsglauben für eine in selbständiger Arbeit errungene Überzeugung setzen will, ist einleuchtend (vergl. auch die Kritik von Poske a. a. O.).

e) Zur Didaktik der einzelnen physikalischen Disziplinen. Noch weniger als eine für alle Verhältnisse passende Stoffauswahl läfst sich ein solcher Lehrgang geben; derselbe wird vielmehr nicht nur an verschiedenartigen An-

stalten, sondern sogar an derselben Schule gegenüber den wechselnden Schülergenerationen mannigfache Verschiedenheiten zeigen müssen. Ein reicher Schatz methodischer Erfahrungen ist freilich schon aufgespeichert und soll sich beständig wachsend weiter vererben; die Anpassungsfähigkeit des Lehrverfahrens an veränderte Umstände darf aber in einer Wissenschaft am wenigsten verloren gehen, deren Leben im rastlosen Vordringen zu einer immer tieferen Auffassung der Natur besteht. Doch wird gerade auch die Fähigkeit zu solcher Anpassung durch die Kenntnisnahme von dem, was andere gedacht und erprobt haben, nur gewinnen können, und es mögen deshalb am Schluſs dieses Aufsatzes wenigstens einige Hauptpunkte daraus angeführt werden. Zunächst ist dabei auf die bereits erwähnten literarischen Hilfsmittel zu verweisen, deren Anschaffung für die Bibliothek der physikalischen Sammlung empfohlen wurde. Zu diesen treten die zahlreichen für den Schulgebrauch bestimmten Lehrbücher der Physik, unter denen die passendste Wahl zu treffen weder eine angenehme noch leichte Aufgabe für den Fachlehrer ist; für eine Aufzählung dieser Kompendien und Leitfäden dürfte hier nicht der Ort sein (vergl. Pietzker, Das Lehrbuch im Physikunterr. Unterrbl. für Math. u. Naturw. Jahrg. II. Nr. 1, 1896 u. Schwalbe, Über die Schulbuchfrage, Naturw. Rundschau XI Nr. 6, 1896, auſserdem das von J. Grimsehl mitgeteilte Lehrbücherverzeichnis im Handbuch für Lehrer höherer Schulen). Endlich liefern in Zeitschriften veröffentlichte Aufsätze und Programmabhandlungen zum Teil recht wertvolles Material.

Der Unterricht in der Physik beginnt in gleicher Weise wie die meisten Lehrbücher derselben noch immer an zahlreichen Anstalten mit einer eingehenden Erörterung der sog. allgemeinen Eigenschaften der Körper. Es ist nicht recht klar, was man sich hier eigentlich bei dem Worte »allgemein« denkt. Vielleicht liegt zunächst eine Reminiscenz an die »primären« und »sekundären« Eigenschaften Lockes vor; später wurde in das Kapitel alles aufgenommen, was man unter den übrigen physikalischen Rubriken nicht recht unterzubringen wuſste, so daſs der Begriff der »allgemeinen« Eigenschaften den Gegensatz zu den »speziellen« zu bilden scheint. Jedenfalls ist der ganze Abschnitt vom wissenschaftlichen wie vom pädagogischen Standpunkte aus gleich anfechtbar, von dem letzten aus namentlich auch deswegen, weil er an den in physikalischen Betrachtungen noch völlig ungeübten Geist die schwierigsten Probleme, wie Cohäsion, Adhäsion, Kapillarität u. a. heranträgt. Unbedingt gehören in die Einleitung die Grundbegriffe vom physischen Körper, also räumliche Ausdehnung und Raumerfüllung, mithin auch die Besprechung der Raummaſse, die mit einer Wiederholung über Längen- und Flächenmaſse zu verbinden ist, und einfache Volumenbestimmungen durch Wasserverdrängung (Schülerübungen!). Ferner sind die empirischen Unterschiede der Aggregatzustände, Druck und Zug eines schweren Körpers und im Zusammenhang damit das metrische Gewichtssystem, sowie das spezifische Gewicht als Gewicht der Volumeneinheit, mithin als benannte Zahl (vergl. R. v. Fischer-Benzon, Die Definition des spez. G. P. Z. IV, 35) zum anschaulichen Verständnis zu bringen. Der historischen Entwicklung entsprechend soll nach dem Meraner Bericht Poskes weiter im ersten Jahre der Unterstufe (O III), sowohl wie der Oberstufe (O II) die Behandlung der Mechanik der aller übrigen physikalischen Disziplinen vorausgehen, auf der Unterstufe, weil man es in der Mechanik mit verhältnismäſsig leichten, »der sinnlichen Wahrnehmung unmittelbar zugänglichen Begriffen zu tun« hat, auf der Oberstufe, weil die Forderung, das Quantitative der Erscheinungen stärker in Betracht zu ziehen, hier der Mechanik »die führende Stelle« anweist. Selbstverständlich ist das Handgreifliche und Sinnenfällige zum Ausgangspunkt zu nehmen. Der materielle Punkt sei verpönt, eine beliebig fixierte Stelle eines wirklichen Körpers wie das Licht in der Laterne einer Lokomotive u. dergl. ist ein vortrefflicher Ersatz. Auch der Begriff des absolut starren Körpers läſst sich sehr wohl vermeiden; der Schüler muſs von vornherein anschauliche Vorstellungen über die Festigkeits- und Elastizitätsverhältnisse der Körper (Praktikum!) und die Überzeugung gewinnen, daſs alle Kraftübertragung innerhalb

eines Körpers wesentlich durch diese Verhältnisse bedingt ist. Die Fallversuche sind möglichst zuerst mit frei im Treppenhause der Schule oder an einem anderen geeigneten Orte fallenden Kugeln und einem Metronom anzustellen, dann auf der Fallrinne; die Atwoodsche Fallmaschine soll erst auf der Oberstufe Verwendung finden zur Demonstration des Zusammenhanges zwischen Masse, Beschleunigung und Kraft und der Gröſse des Trägheitsmomentes der Rolle. Frühzeitig wird man auch auf die auſserordentlich wichtige zwangläufige Bewegung zu sprechen kommen und im Hinblick auf sie den Parallelogrammsatz vorteilhaft in die Form des Projektionssatzes bringen. Im Unterricht der technischen Schulen und Hochschulen haben alle diese Forderungen wohl schon längst Beachtung gefunden, die der Vermittlung allgemeiner Bildung dienenden Anstalten dagegen arbeiten gerade in der Mechanik noch immer vielfach mit völlig unrealisierbaren Abstraktionen.

Die Einführung in das C-G-S-System kann schon auf der Unterstufe vorbereitet werden — jedenfalls wird es keinen Bedenken unterliegen, schon hier die Schüler mit Dynen rechnen zu lassen, wenn man für genügende Veranschaulichung des zunächst fremdartigen Maſses gesorgt hat —, zur vollen Geltung wird das absolute Maſssystem natürlich erst auf der Oberstufe kommen. Selbst da macht eine hinreichende Klärung der Begriffe Masse und Kraft noch groſse Schwierigkeiten. Beide stehen in engem Zusammenhange mit den drei Grundprinzipien der Mechanik, dem Beharrungsgesetz, dem Unabhängigkeitsprinzip und dem Prinzip der Wechselwirkung. Ohne erkenntnistheoretische Überlegungen ist hier nicht auszukommen, und das legt wieder die Frage nahe, ob nicht doch die Oberprima der geeignetste Ort für die abschlieſsenden Betrachtungen der Mechanik ist; eine philosophische Propädeutik wird in ihr jedenfalls geeignetere Anknüpfungspunkte finden als in der Elektrizitätslehre, in einer O II wäre eine solche Propädeutik aber noch verfrüht.

Hält man vorläufig an der Mechanik in O II fest, so ist es durchaus konsequent, da das ganze Gebiet bei drei Wochenstunden dort keinenfalls erledigt werden kann, in die U I die Untersuchung der schwingenden Bewegungen, die Wellenlehre, Akustik und Optik zu verlegen, während der O I Magnetik und Elektrik, sowie die kosmische Mechanik verbleiben. Das ist der Meraner Lehrplan für die Oberstufe. Im ersten Jahre der Unterstufe sollen ihm zufolge nach Abschnitten aus der Mechanik fester, flüssiger und gasförmiger Körper solche aus der Wärmelehre behandelt werden, während im zweiten Jahre alle übrigen Gebiete zu kurzer Erledigung kommen. In der Lehre von den schwingenden und den Drehbewegungen bietet der Begriff des Trägheitsmoments gewisse Schwierigkeiten. Hier kommt es wesentlich darauf an, dem mathematischen Ausdruck Fleisch und Blut zu verleihen. Die experimentelle Bestimmung einiger Trägheitsmomente z. B. der Rolle an der Atwoodschen Fallmaschine, eines physischen Pendels u. dergl. wird dabei gute Dienste tun, besonders empfehlenswert ist die Messung des Trägheitsmomentes ein und desselben Körpers für verschiedene Drehachsen z. B. einer Kreisscheibe für eine Achse, die mit einem Durchmesser zusammenfällt und eine Achse, die auf der Scheibe im Mittelpunkt senkrecht steht.

Die Behandlung der kosmischen Physik kennzeichnet der Meraner Bericht durch die Stichworte: »Keplersche Gesetze, Newtons Gravitationsgesetz und das Gravitationspotential; Rotation der Weltkörper, Foucaults Pendelversuch, Präzession der Nachtgleichen; physikalische Eigenschaften der Weltkörper; Weltbildungshypothesen« (a. a. O. S. 9).

»Ein ausgezeichneter Platz ist der Astronomie in den Lehrplänen für die bayerischen Gymnasien angewiesen. Hier läuft der mathematische und physikalische Unterricht, abgesehen von einem kleinen Repetitorium, in der Oberprima zusammen zu einem gründlichen Kursus in Geonomie. Folgende Einzelheiten sind in den Vorschriften hervorgehoben: Grundbegriffe, welche sich auf Erscheinungen am Sternenhimmel beziehen; Ortsbestimmungen der Gestirne durch verschiedene Koordinatensysteme; Gestalt und Gröſse der Erde bestimmt durch Gradmessungen; Abplattung der Erde durch Gradmessungen und Pendelbeobachtungen zu finden; Bestim-

mungen der geographischen Breite und Länge eines Ortes durch astronomische Messung, oder mit Globus und Landkarte: tägliche Bewegung der Erde um ihre Achse; unveränderlicher Sternentag; Sternzeit; Zählung der geographischen Längen und Zeiten von einem bestimmten Meridian aus; einheitliche Weltzeit; jährliche Bewegung der Erde um die Sonne; das System des Kopernikus; die Kepplerschen Gesetze; das Newtonsche Gravitationsgesetz; Erklärung des scheinbaren Sonnenlaufs, der Jahreszeiten und der Zonen; Bestimmung eines wahren und eines mittleren Sonnentags; Ungleichheit der wahren Sonnentage; Sonnenuhren; mittlere Sonnenzeit, Dauer eines mittleren Sonnentags« (R. VI, XI, S. 88). — Im übrigen sei auf den Abschnitt »Mechanik« bei Kiefsling (a. a. O. S. 31—44), sowie die Besprechung desselben von Poske (P. Z. IX, 101 u. 102) verwiesen. — Ein näheres Eingehen auf Akustik und Optik an diesem Orte erscheint hier überflüssig, da für diese beiden Kapitel von Kiefsling »eine vollständige, methodisch geordnete Stoffübersicht als Vorlage für die spezielle Vorbereitung auf die einzelnen Stunden gegeben worden« ist (Akustik S. 47—51; Optik S. 52—59). Eine abgerundete Darstellung der »Akustik als Unterrichtsgegenstand« haben auch A. Vofs und Fr. Poske im 2. Jahrgange der ehemaligen Zeitschrift zur Förderung des physikalischen Unterrichts 1885 S. 199 geliefert. Vergl. noch F. Wrzal, Die Behandlung der Akustik in den Lehrbüchern der Physik (besprochen P. Z. III, 253—255). »Ein Leitfaden für Lehrer und Schüler, aufgebaut auf eigener Erfahrung und einer Reihe guter Vorarbeiten« ist die »Behandlung der Optik in der Prima des Realgymnasiums« von Langguth Pr. Iserlohn 1886 (R. II, B. 313). Auch F. Erneckes 150 optische Versuche. Berlin, Gaertner, 1889 liefern »für die Methodik der physikalischen Optik einen schätzenswerten Beitrag« (R. III, B. 384). Recht unzureichend wird noch immer in der Mehrzahl der höheren Schulen die Theorie der optischen Instrumente behandelt, obwohl doch namentlich das Galileische Fernrohr als Operngucker und Feldstecher fast in jedermanns Hand ist (vergl. darüber Kefer-stein, Strahlengang und Vergröfserung der optischen Instrumente. Berlin, Springer, 1905 und M. v. Rohr, Die optischen Instrumente. Leipzig, B. G. Teubner, 1906). Bei der Wichtigkeit der wirklichen messenden Bestimmung einer Lichtwellenlänge möge auf einen überaus bequemen Apparat von E. Grimsehl aufmerksam gemacht werden, der die Ermittlung dieser Konstanten auf Grund der Beugung des Lichtes an einem Draht in kürzester Frist gestattet (P. Z. XVII, S. 135—137). Aufserdem hat E. Grimsehl einfache Versuchsanordnungen für Schülerübungen mitgeteilt zur Bestimmung der Wellenlänge des Lichts entweder mittels Fresnelscher Spiegel oder durch Beugung an einem Draht oder mittels der Newtonschen Ringe, sowie zur Beobachtung von Polarisationserscheinungen (Ausgewählte physik. Schülerübungen). Wenn hiernach Polarisation und Doppelbrechung im Praktikum behandelt werden können, dürften wohl alle Bedenken gegen Einbeziehung dieser Gebiete in den Schulunterricht verschwinden. Wie weit man dabei im einzelnen gehen darf, ist selbstverständlich von Fall zu Fall zu entscheiden.

Für den Unterricht in der Thermik ist von Mach in seinen bereits erwähnten »Prinzipien der Wärmelehre« und in dem mit Odstrčil verfafsten »Grundrifs der Naturlehre« ein vortrefflicher Leitfaden gegeben worden, nachdem er bereits früher gelegentlich das Augenmerk auf pädagogische und erkenntnis-theoretische Mifsbräuche, die in der Behandlung dieses Erscheinungsgebietes eingerissen sind, gelenkt hat (Mach, Über den Unterr. in der Wärmelehre P. Z. I, 3—7). Von gröfster Wichtigkeit ist es, dafs hier von vornherein eine klare Feststellung und Unterscheidung der Begriffe Wärmeintensität (Temperatur) und Wärmemenge gegeben wird, wobei aber der Begriff der spezifischen Wärme der Oberstufe vorzubehalten ist. Eine experimentelle Bestimmung des mechanischen Wärmeäquivalents neben der theoretischen nach Robert Mayer (P. Z. III, 202) ist höchst erwünscht, wenn es dabei auch mehr auf die prinzipielle Anordnung des Versuchs als auf genaue Ergebnisse ankommt. Von diesem Gesichtspunkte aus hat E. Grimsehl einen Apparat konstruiert, dessen Einfachheit eine mehr-

fache Wiederholung der Bestimmung in einer Stunde gestattet (physikal. Zeitschrift 4. Jahrg. S. 568—569, 1903).

Mit der Wärmelehre pflegt die Meteorologie in Verbindung gesetzt zu werden, obwohl sie mit anderen Erscheinungsgebieten in nicht minder engem Zusammenhange steht und darum, wie bereits erwähnt, recht geeignet zur Anstellung eines zusammenfassenden Rückblickes ist. »Die Frage, wie weit im physikalischen Unterricht die Meteorologie Berücksichtigung zu finden hat, beantwortete W. Ule in der ‚Praktischen Physik‘ (2. Jahrg.) vom Standpunkte des Meteorologen. Da seine Wissenschaft noch viele offene Streitfragen enthalte, scheine sie nicht auf die Schule zu gehören, sie sei aber die notwendige Grundlage der Klimatologie, auf welche der geographische Unterricht nicht verzichten dürfe, und der praktischen Witterungskunde, welche neuerdings so stark in den Vordergrund des Interesses getreten sei, dafs die Schule sie schlechterdings nicht ignorieren könne. Aber die Meteorologie habe auch den didaktischen Vorzug, dafs sie die Anwendbarkeit physikalischer Gesetze auch aufserhalb des Laboratoriums und der Industriewerkstätte zeige. Ule wünscht, wie auch die schleswig-holsteinische Direktorenkonferenz, dafs aus der Meteorologie nicht ein besonderes Kapitel gemacht werde, sondern an jeder geeigneten Stelle im Physikunterricht gebührend auf Witterungserscheinungen aufmerksam gemacht werde« (R. IV, XI, 114).

Entsprechend dem Entwicklungsgange von Wissenschaft und Technik hat sich in der Behandlung der Elektrizitätslehre erst in der neuesten Zeit auf Grund zahlreicher didaktischer Aufsätze ein einigermafsen übereinstimmendes Verfahren herausgebildet, wiewohl noch immer in einigen Punkten, wie namentlich der Verwertung des Begriffs des Potentials und der Kraftlinien Divergenzen bestehen. In der jedenfalls auf beiden Stufen voranzuschickenden Magnetik sollte man auf der Oberstufe die experimentelle Bestimmung von Polstärken mit einer einfachen Polwage und der Horizontalintensität des Erdmagnetismus nicht versäumen (Schülerübung! vergl. Grimsehl a. a. O. S. 31—35). Wichtig ist auch die Demonstration von Kraftfeldern; bevor man dazu Eisenfeilspäne benutzt, empfiehlt es sich Kraftlinien von den Schülern mit Hilfe eines kleinen Taschenkompasses selbst aufsuchen und aufzeichnen zu lassen. In der Lehre von der Reibungselektrizität sind schon auf der Unterstufe die Begriffe der Kapazität, Spannung (Potential), elektrischen Menge und Dichte rein experimentell zu klarer Auffassung zu bringen (vergl. Bohnert, Versuch einer elementaren, auf Experimente gegründeten Darstellung der Hauptlehren der Elektrostatik Progr. Nr. 759, 1895 und Grimsehl, der physikal. U. auf der Unterstufe in »die Lehrmittel der deutschen Schule« 4. Jahrg. 1904 Nr. 1). Die Beobachtung des Ausgleiches einer Spannungsdifferenz an zwei Elektroskopen leitet zum Begriffe des elektrischen Stroms. An einem Halbleiter (Schnur), an dem in gleichen Abständen Papierelektroskope angebracht sind und dessen Enden mit einer geladenen Leydner Flasche bezw. der Erde, oder auch mit den Polen einer Elektrisiermaschine verbunden werden, läfst sich der Spannungsabfall ad oculos demonstrieren. Die Spannungsverteilung in einem Leiter, dessen Enden mit den Polen einer gröfseren Batterie oder der Starkstromleitung verbunden sind, kann man zeigen, wenn man als Leiter einen Bleistiftstrich auf einer matten Glasplatte und ein geeignetes Elektroskop benutzt (E. Grimsehl, Über ein Blättchenelektrometer und die Ausführung elektrostatischer Versuche. P. Z. XVI. 1903. S. 5—18).

Auf der Oberstufe spielt die Messung der Bestimmungsstücke des galvanischen Stroms eine wesentliche Rolle. Sie knüpft sich an drei Gesetze, das von Ohm, das von Laplace (Biot-Savart) und das Joulesche Gesetz, von denen wenigstens das erste und dritte experimentell herzuleiten, bezw. zu verifizieren sind. Gerade auch hier liegt für Schülerübungen ein dankbares und ergiebiges Feld vor. Einige der wichtigsten Induktionserscheinungen können ebenfalls leicht von den Schülern selbst festgestellt werden. Mehr als auf irgend einem anderen Gebiete der Physik tritt die gegenseitige Förderung und Befruchtung von Wissenschaft und Technik in der Elektrizitätslehre hervor; der Unterricht ist hier geradezu gezwungen, den technischen Anwendungen eingehende Beachtung zu schenken. Tele-

graphie mit und ohne Draht, Generatoren für Gleich-, Wechsel- und Drehstrom, Transformatoren, elektrische Kraftübertragung treten heutzutage so vielfach in den Gesichtskreis jedes Kulturmenschen, daſs völlige Verständnislosigkeit gegenüber diesen Dingen einen schweren Mangel an allgemeiner Bildung beweisen würde. Andrerseits wird man sich selbstverständlich im Unterricht auf Besprechung des Wesentlichen und Typischen beschränken und alle Einzelheiten den Fachschulen überlassen. Besuche von Telegraphenzentralen und Elektrizitätswerken können die theoretische Unterweisung wesentlich unterstützen.

Die voranstehenden Betrachtungen und literarischen Nachweise sind selbstverständlich nur Bruchstücke einer Didaktik. Trotz der Fülle von Anregungen, die nun schon in 19 Jahrgängen der im Voranstehenden wiederholt zitierten Poskeschen Zeitschrift und anderwärts gegeben worden sind, bewegt sich die groſse Mehrzahl der physikalischen Schulbücher auf den alten ausgetretenen Pfaden weiter. Man fühlt sich versucht, auf die Verfasser dieser Bücher den bekannten Spruch anzuwenden: »Wenn man Vernunft gepredigt Stundenlang, sie kommen stets doch auf ihr erstes Wort zurück.« Möchten die Meraner Beschlüsse, die frisches Leben in das gesamte Gebiet des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts gebracht haben, auch in dieser Hinsicht sich als förderliches Ferment erweisen und, nicht dem Neuen, wohl aber dem Guten zum siegreichen Durchbruch verhelfen.

Hamburg. Hans Keferstein.

Physik in der Volksschule

1. Geschichtliches. 2. Der Unterrichtsstoff nach Auswahl und Anordnung. 3. Unterrichtsverfahren. 4. Apparat.

1. Geschichtliches. In der Volksschule ist die Physik ein verhältnismäſsig junger Unterrichtsgegenstand. Verlangt wurde Unterricht in der Naturlehre zwar bereits von Comenius, von dem Schulmethodus unter Herzog Ernst dem Frommen von Gotha (1642), von E. v. Rochow, Basedow, Rousseau, Pestalozzi u. a., aber die ernsthafte Einführung verzögerte sich noch recht lange. Einmal fand man für den neuen Unterrichtsgegenstand keine Zeit auf dem Stundenplan der Volksschule, zweitens fürchtete man nachteilige Einflüsse desselben, wie Aufklärung des Volkes, Abwendung von der Religion u. dergl., und drittens fehlte es den meisten Lehrern an den nötigen Kenntnissen. Über den eigentlichen Zweck des physikalischen Unterrichts war man auch nicht sogleich einig. Manche wollten mit ihm »Beförderung der Frömmigkeit und Sittlichkeit« erreichen (Melos, Naturlehre für Bürger- und Volksschulen. 1819. »Diese Naturlehre soll ihrer Bestimmung nach ein Beitrag zur religiösen Bildung des Volkes sein«), andere wollten nur den Aberglauben dämpfen (Hellmuths Volksnaturlehre zur Dämpfung des Aberglaubens 1800), andere wollten die Schüler in Mathematik befestigen und fördern.

Erst mit Diesterweg kam Klarheit in den physikalischen Unterricht, sowohl in Hinsicht auf Zweck als auch auf Methode. »Was wir mit diesem Unterricht erstreben, ist nichts anderes, nichts mehr und nichts weniger als die Kenntnis der Natur selbst. Andere Zwecke sind hier Nebensache und Beiwerk. — Der Unterricht hat dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern, und sie mit ihm nach ihrem Anfang, Verlauf und Ende zu besprechen. Als zweites folgt die Aufmerksamkeit auf und das Nachdenken über den gesetzmäſsigen Verlauf der Erscheinungen. Das dritte ist die Aufspürung der den Gesetzen und Erscheinungen zu Grunde liegenden verborgenen Ursachen und Kräfte.« (Wegweiser.)

Die praktischten Anweisungen für den Unterricht in der Naturlehre in niederen Schulen, schrieb um 1855 Dr. J. Crüger und wurde damit, wie die zahlreichen Auflagen seiner Schriften und die zahlreichen Nachbildungen derselben in den sechziger und siebziger Jahren beweisen, für mehrere Jahrzehnte maſsgebend für den elementaren physikalischen Unterricht. Besonders hob Crüger den Schulversuch in seinen Anweisungen hervor und ersann eine groſse Anzahl von Versuchen, die mit den einfachsten Mitteln ausgeführt werden können.

In der übermäſsigen Betonung des Schulversuchs und in der Forderung, diesen immer an die Spitze zu stellen, geriet man aber in eine Einseitigkeit, die jedoch bald erkannt, bekämpft und überwunden wurde.

An der jetzigen Gestaltung des physikalischen Unterrichs haben so viele Kräfte gearbeitet, daſs sie nicht mit dem Namen einer Person verknüpft werden kann.

Der physikalische Unterricht in der Volksschule zur Jetztzeit gründet sich auf die Forderung, daſs jede Erziehungsschule den gesamten Gedankenkreis des Zöglings zu bearbeiten habe. In dieser Forderung liegt sowohl die Notwendigkeit als auch die Anweisung zur methodischen Behandlung des physikalischen Unterrichts. Wenn wir den Gedankenkreis des Volksschülers untersuchen, so finden wir in ihm eine groſse Menge physikalischer Vorstellungen. Das kann gar nicht anders sein; denn auf Schritt und Tritt gerät das Kind mit physikalischen Erscheinungen in Berührung. Die hierdurch (unwillkürlich) erlangten Vorstellungen bedürfen allerdings in den meisten Fällen einer Klärung und weiteren Ausbildung.

Hiermit haben wir zugleich einen Fingerzeig, wo der physikalische Unterricht in der Volksschule sein Arbeitsgebiet zu suchen, welchen Stoff er aus der ungeheueren Menge der physikalischen Erscheinungen auszuwählen hat: es ist das Gebiet des sog. volkstümlichen Wissens. Das ist noch immer ein so groſses Gebiet, daſs in der Volksschule nur ein kleiner Teil desselben berücksichtigt werden kann, der gröſste Teil aber der Fortbildungsschule und den Bildungsgelegenheiten des späteren Lebens überlassen werden muſs. Bei der Auswahl für die Volksschule gestattet die Physik einen freiern Spielraum als mancher andere Unterrichtsgegenstand, z. B. der Rechenunterricht, weil das Verständnis der einen physikalischen Erscheinung in vielen Fällen nicht notwendig das Verständnis anderer voraussetzt; die Gröſse der Ausdehnung der Körper durch die Wärme (Thermometer) hat z. B. nichts zu tun mit der Lehre vom Fall der Körper. Man hat deshalb auch nicht nötig, die gebräuchliche fachwissenschaftliche Anordnung des Stoffes einzuhalten, sondern kann schulwissenschaftliche Rücksichten maſsgebend sein lassen. Man wird z. B. zu fragen haben, welche physikalische Aufklärungen verlangen gewisse Gebiete des Gesinnungs- oder geographischen Unterrichts, welche die örtlichen Lebensverhältnisse, welche gewisse Erscheinungen in den drei Naturreichen, welche die wahrscheinliche zukünftige Lebensgestaltung der Schüler usw. Auch das »Wann« wird sich in vielen Fällen nach praktischen Erwägungen regeln lassen; man wird z. B. mit der Besprechung der atmosphärischen Niederschläge nicht warten, bis das Kapitel von der Wärme erledigt ist, wie das in physikalischen Lehrbüchern gewöhnlich zu finden ist.

In der Forderung: »der Gedankenkreis des Zöglings ist zu bearbeiten«, liegt auch die Weisung, wie im physikalischen Unterricht zu verfahren ist. Man hat sich zuerst darüber klar zu werden, was man mit der »Bearbeitung« bezweckt. Zunächst jedenfalls Richtigkeit und Klarheit der Vorstellungen. Warum aber dies? Wir meinen, daſs Richtigkeit und Klarheit der Vorstellungen mit Voraussetzung für die Bildung eines (wahrhaftigen) Charakters ist. Nun soll zwar nicht behauptet werden, daſs Charakterbildung bedingt werde durch reichhaltiges, sicheres Vorstellungsmaterial aus allen Wissensgebieten, aber dazu beitragen kann jedes Gebiet.

Richtigkeit und Klarheit der Vorstellungen ist aber auch Voraussetzung für das Verständnis der Erscheinungen in Natur- und Menschenleben, und dies soll ja den Schülern durch den Unterricht erschlossen werden. Unter »Verständnis« verstehen wir aber die Einsicht in die Aufeinanderfolge oder gegenseitige Abhängigkeit zweier Geschehnisse. So einfach das auf den ersten Blick zu sein scheint, so schwer ist es in Wirklichkeit, wenn man die richtige gegenseitige Abhängigkeit erkennen will. Unendlich vielen Irrtümern ist man hierbei unterworfen, die nicht einmal immer der gewiegte Fachgelehrte vermeiden kann. Man hat deshalb bezweifelt, daſs der physikalische Unterricht in der Volksschule genügendes Verständnis erzielen könne. Man hat auch behauptet, der physikalische Unterricht gehöre überhaupt nicht in die Volksschule, weil dort das »Verständnis« physikalischer Erscheinungen ausgeschlossen sei. Wenn man unter »Verständnis« nur die

Erklärung aus den wissenschaftlichen Theorien versteht, wenn man z. B. die Lichtbrechung aus der Theorie der Wellenbewegung erklären müſste, dann wäre der physikalische Unterricht in der Volksschule zu streichen. Hält man aber zum »Verständnis« ein Hinaufgehen bis zu den Grenzen der Wissenschaft nicht für nötig, begnügt man sich mit Feststellung von Ursache und Wirkung oder einer kleinen Kette von Ursachen und Wirkungen, so kann der physikalische Unterricht in der Volksschule verbleiben, in ihr sogar »wissenschaftlich« betrieben werden; denn »wissenschaftlich« verfährt jeder, der genau, sorgfältig verfährt.

Wie hat man nun im Unterricht zu verfahren, um den angeführten Forderungen gerecht zu werden? In der Volksschule im allgemeinen nicht anders als in der höheren Schule. (S. den vorhergehenden Artikel!)

Zuerst handelt es sich immer um Feststellung bez. Berichtigung der in Rede stehenden Erscheinung: sie soll genau und möglichst erschöpfend betrachtet werden.*) Können wir sie künstlich zu beliebiger Zeit hervorrufen, so ist die Beobachtung bedeutend erleichtert. Oft müssen wir dabei durch besondere Hilfsmittel unsere Sinne unterstützen oder eine zusammengesetzte Erscheinung in Teilerscheinungen zu zerlegen suchen. Diese äuſserst wichtige Arbeit erfordert häufig viele Überlegung und Umsicht von seiten des Lehrers, der sich dabei immer daran erinnern muſs, daſs er nicht für die Schüler beobachten, untersuchen oder überlegen kann, daſs deshalb z. B. Versuche, die bloſs er ausführt, oder Erscheinungen, die bloſs er wahrnimmt, für die Schüler ziemlich wertlos sind.

Zweitens handelt es sich um die »Erklärung« der Erscheinung, d. h. um das Aufsuchen ihrer Ursachen. Der einzig zuverlässige Führer hierbei ist das Nachdenken. Deshalb beginnt die weitere Untersuchung mit einer »eingehenden Analyse der Lage des Falles, die zu mehr oder weniger berechtigten Annahmen führt, die zur Erklärung der Tatsache geeignet erscheinen.« (Willbrandt, Ziel und Methode des chem. Unterrichts.) Bei diesen »Annahmen« dürfen wir aber nicht stehen bleiben, selbst wenn sie noch so »einleuchtend« sein sollten; wir haben vielmehr »an der Hand der Tatsachen« zu prüfen, ob wir richtig »gedacht« haben. Diese Prüfung ist einer der wichtigsten Punkte im erziehenden Unterricht; denn sie erzieht den Schüler »zu der so notwendigen objektiven Betrachtung der Dinge, zu wägenden Urteilen. Sie weckt das Bewuſstsein für Unterscheidung vom Tatsächlichen und ‚Meinen'. — Strenger im Denken, bescheidener im Urteilen, vorsichtiger im Annehmen von Ansichten.« (Willbrandt.)

Wie prüfen wir aber unsere Annahmen auf ihre Richtigkeit? Durch weitere Beobachtungen unter verschiedenen Voraussetzungen, entweder an natürlich auftretenden Naturerscheinungen oder an künstlich hervorgerufenen. Das Prüfungs- oder Erklärungsexperiment tritt jetzt als wichtigstes Lehrmittel auf. Seinen Antworten wollen wir sogar unser »Denken« unterwerfen. Deshalb muſs es mit aller Vorsicht und Umsicht angestellt und gedeutet werden. (Auch hier ist wieder daran zu erinnern, daſs der Lehrer nicht für den Schüler »lernen« kann.)

Sobald wir die Ursachen für eine Erscheinung gefunden haben, werden wir ähnliche Erscheinungen betrachten und sie ebenfalls auf ihre Ursachen hin untersuchen. Das Übereinstimmende fassen wir in eine Regel zusammen, die um so wertvoller wird, je mehr ähnliche Fälle wir unter sie bringen können. Wir dürfen sie dann als ein physikalisches Gesetz bezeichnen. Im weiteren Unterricht hat man aber vor einer falschen Anwendung eines solchen Gesetzes zu warnen. Man meint nämlich vielfach, mit dem Gesetz könne man eine Erscheinung »erklären«, während es doch nur der kurze Ausdruck für Ursache und Wirkung ist.

(Deshalb sagen wir nicht: Nordpol und Nordpol eines Magnets stoſsen einander ab, weil gleichnamige Magnetismen einander abstoſsen.)

Das aufgestellte Gesetz soll uns aber

*) Im Unterricht gehen wir gewöhnlich aber nicht von einzelnen physikalischen Erscheinungen aus, sondern von einem Gegenstand. Wir sagen z. B. nicht: Wir wollen untersuchen, was die Wärme mit den Körpern tut, sondern .... wenn das Thermometer steigt und fällt.

schliefslich veranlassen, nicht nur fleifsig nach Bestätigungen oder Widerlegungen Umschau zu halten, sondern auch unser deduktives Denken anregen. Auch jüngere Schüler sollen sich bereits hierin üben. (Z. B. schliefsen sie: Wenn nur Körper, die leichter sind als eine gleich grofse Wassermenge, auf dem Wasser schwimmen, so mufs ein eisernes Gerät, das auf dem Wasser schwimmt, leichter sein, als die Wassermenge, die es beim Untersinken verdrängen würde. Oder sie lösen die Aufgabe: Was hat ein Nichtschwimmer zu tun, wenn ihm im Wasser Gefahr droht?) Deduktive Schlüsse sind, wenn möglich, durch den Versuch zu prüfen.

Wissenschaftliche Theorien, aus welchen sich die Gesetze ableiten lassen, gehören nicht in den physikalischen Unterricht der Volksschule.

Zur Ausführung von physikalischen Schulversuchen ist ein physikalischer Schulapparat nötig. Sehr umfänglich und teuer braucht dieser nicht zu sein; auch soll der Lehrer nicht meinen, der Apparat sei die Hauptsache. Die Natur, die Werkstatt, die Küche usw. bieten sehr viele brauchbare physikalische Apparate. Manche wird der Lehrer sich selbst anfertigen. Bei Anfertigung oder Einkauf stelle man folgende Anforderungen: a) Jeder einzelne Apparat sei so dauerhaft, dafs auch Schüler mit ihm hantieren können. b) Er zeige — wenn möglich — die Erscheinungen so deutlich, dafs sie gleichzeitig von allen Schülern wahrgenommen werden können. c) Er zeige möglichst wenig Nebenerscheinungen. d) Er sei möglichst einfach. e) Er schliefse sich möglichst an Gebrauchsgegenstände an.

Neben Apparaten sind auch Abbildungen wünschenwert, die aber nicht die Wandtafelzeichnungen des Lehrers ersetzen sollen.

Literatur: Wissenschaftliche S. im vorhergehenden Artikel. J. Crüger, Die Physik in der Volksschule. — Geschichte des Unterrichts in der Naturlehre, Kehrs Geschichte der Methodik. — Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre. — C. Bopp, Erster Unterricht in der Physik. — Busemann, Naturkundliche Volksbücher. — P. Conrad, Präparationen für den Physik-Unterricht in Volks- und Mittelschulen. — K. Fufs, Lehrbuch der Physik und Chemie. — Fricke, Leitfaden für den Unterricht in der Physik. — Kiefsling u. Pfalz, Der Mensch in Beziehung zur organischen und unorganischen Natur. — A. Sattler, Aufgaben aus der Physik und Chemie. — A. Sprockhoff, Schul-Naturlehre. — K. Sumpf, Schulphysik. — R. Waeber, Lehrbuch der Physik. — Rein, Pickel u. Scheller, 7. Schuljahr. — Emsmann u. Dammer, Experimentierbuch. — J. Frick, Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule. — A. Hummel, Experimentierkunde. — Netolitczka, Experimentierkunde. — B. Donath, Physikalisches Spielbuch für die Jugend. — K. H. F. Magnus, Der praktische Lehrer. — R. Seyfert, Die Arbeitskunde in der Volksschule. — A. F. Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik. — F. Weyde, Anleitung zur Herstellung von physikalischen und chemischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln.

Eisenach. Scheller.

Physiologie und Pädagogik

1. Geschichtliche Übersicht. 2. Notwendigkeit und Nutzen physiologischer Handreichung für die Pädagogik. 3. Umfang dieser Handreichung. 4. Entsprechende Ergänzung des pädagogischen Unterrichts.

1. Geschichtliche Übersicht. Die Verbindung der Psychologie und Pädagogik ist allen Pädagogen durchaus geläufig und seit Herbart und Beneke ganz besonders fest und so unlöslich geworden, dafs es eigentlich des Zusatzes »Psychologische« Pädagogik auf dem Titel eines Lehrbuches nicht mehr bedürfen sollte, um erkennbar zu machen, dafs die Psychologie die Grundlage für die pädagogischen Ausführungen ist. Eine empirische Pädagogik ist nicht mehr möglich. Wenn nun aber auch die Psychologie unbestritten die Grundwissenschaft der Pädagogik sein und bleiben mufs, bedarf diese letztere in Theorie und Praxis nicht noch der Handreichung anderer Wissenschaften? Schon Beneke zählte unter die Hilfswissenschaften der Erziehungslehre die Anatomie, Pathologie, Moral, Logik, Ästhetik, Religionsphilosophie und — Physiologie, denn »die Erziehung«, bemerkte er in seiner »Erziehungslehre« (1835 S. 13) ganz richtig, »umfafst ja die leibliche Bildung ebensowohl wie die psychische, und selbst für die psychische Erziehung für sich allein, ist bei der innigen Verbindung und ausgedehnten Wechselwirkung zwischen Seele und Leib die Berücksichtigung der Entwicklung des letzteren von hoher Wichtigkeit.« Es bedeutet aber wohl keinen irgendwie ungerechten Vorwurf gegen Beneke und ist auch keine

unbillige Verkleinerung seiner anerkannten Verdienste, wenn man urteilt, dafs er selbst, trotzdem er theoretisch die Notwendigkeit der Heranziehung der genannten Wissenschaften für die Pädagogik gefordert hat, in seinen eigenen pädagogischen Schriften und besonders in seiner Erziehungslehre nur sehr spärlich und nach dem jetzigen Stande der Pädagogik jedenfalls ganz unzureichend für die Erziehungslehre dieselben nutzbar gemacht hat. Das hatte freilich seinen guten Grund; denn ihm selbst entging es nicht, dafs insonderheit die Physiologie seiner Zeit noch nicht soweit gediehen war, um der Pädagogik eine wirklich nützliche und sichere Handreichung gewähren zu können, daher er denn auch von der Herübernahme physiologischer Lehrsätze nur ganz geringen und nur sehr vorsichtigen Gebrauch gemacht oder ganz Abstand genommen hat. Besser steht es schon bei Herbart. In seinen »Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik«, wie auch in dem Aufsatz »über die dunkle Seite der Pädagogik« begegnen uns mannigfache Äufserungen, die sich auf das physiologische Gebiet der Pädagogik beziehen und er hat einer Handreichung seitens der Physiologie mehr oder minder lebhaft das Wort geredet. So sagt er (W. W. X, S. 343—503, wo die »Briefe« abgedruckt sind) im 4. Brief, wo er über Familienähnlichkeit und Familiengeist in ihrem Verhältnis zur Erziehung redet: »Es bedarf keiner materialistischen Physiologie, um uns zu erinnnern, dafs körperliche Verschiedenheiten sich in den geistigen Äufserungen spiegeln müssen, und es wird Sie nicht verdriefsen, wenn ich Sie ersuche, selbst über die Physiologie hinaus einen Blick in die Medizin zu werfen, damit uns nicht blofs das Allgemeine der Verbindung zwischen Seele und Leib . . . . sondern die Grundzüge der möglichen Verschiedenheit zu Gesicht kommen mögen,« und spricht sich dann im folgenden über Kinderkrankheiten, aus, sofern sie die Erziehung beschäftigen und beeinträchtigen. Er verlangt für den Erzieher physiologische Vorkenntnisse, indem er davon spricht, dafs alle mehr oder minder abnormen Zustände, wenn auch in ihren entfernteren Folgen, »dem Erzieher als Hindernisse seines Tuns fühlbar werden, und ihn desto mehr befremden, je weniger ihm die Begriffe zu Gebote stehen, auf die er sie zurückführen müfste, um sie zu begreifen. Zwar wissen Sie, dafs es mir nicht einfallen kann, Psychologie in Physiologie zu verwandeln; aber wo uns der wirkliche, ganze Mensch entgegenkommt, haben wir da ein reines Ergebnis der Psychologie? Gewifs nicht; sondern wir sehen geistige Tätigkeiten beschränkt, und gefördert durch stetes Mitwirken des Leibes; und die Mannigfaltigkeit des letzteren in ihren grofsen Umrissen zu überschauen mufs uns wichtig sein, auch wenn sich finden sollte, dafs die Ausbeute solcher Betrachtungen für Pädagogik nur gering sein könne.« Und er fordert dazu auf, sich von der Medizin Hilfe in diesen physiologischen Fragen zu holen. Er steht allerdings und mit Recht sowohl den Physiologen wie den Psychologen mit vorsichtiger Kritik gegenüber (Brief 10) und hat sich über die Gegenstände, »die so recht auf der Grenze zwischen Psychologie und Physiologie liegen«, seine eigene Meinung gebildet. (Brief 10 ff.) Aber immer wieder kommt er auf die physiologischen Hindernisse der Erziehung zu sprechen, die der denkende Erzieher nur dann überwinden könne, wenn er die physiologischen Kenntnisse besitze, die ihn die Natur des Feindes erst erkennen lehren (Brief 14—29). So hatte denn Herbart einen Schritt weiter als Beneke getan, er hielt sowie die Naturanlagen des Angeborenen und die erworbenen Anlagen auseinander und berücksichtigte bei beiden die psycho- und die physiologische Seite der Verschiedenheit dieser Anlagen. Einen weiteren Schritt tat Stoy in seiner Encyklopädie der Pädagogik« (1861), indem er das, was Herbart aus der Fülle hier und da geschöpft, in das System der Pädagogik gliedlich einreihte und die Umrisse einer pädagogischen Diätetik fest darstellte. »Gesundheit«, sagt er a. a. O. S. 42, »hängt ab von dem richtigen Vonstattengehen der Ernährung im weitesten Sinne des Wortes. Da nun Einsicht in die Bedingungen und Gesetze derselben nur aus der Physiologie zu gewinnen ist, so liegen die Prinzipien für die pädagogische Gesundheitspflege selbstverständlich in der Physiologie.« »Mit der Zurückführung der diätetischen Be-

trachtung auf die physiologischen Fundamente ist zugleich Garantie für die Vollständigkeit der Gesetzgebung vorhanden. Die Bedingungen der Gesundheit werden aufgestellt für alle Systeme von Organen.« S. 44. Alles physiologische Hilfsmaterial stellt Stoy sehr richtig unter den Gesichtspunkt der »Unterstützung und Behütung«. S. 43. Nach Stoy liegt schon die Wichtigkeit der Physiologie für den Pädagogen darin, dafs sie »in den Organen des animalen Lebens Bewegungsorgane und Sinnesorgane unterscheiden lehrt, die letzteren durch künstlichen Nervenapparat vorzugsweise bestimmt, der Seele Berichte zu bringen, die ersteren ihre Befehle auszuführen«. S. 46. Es handelt sich aber nicht blofs um die Gymnastik der Bewegungsorgane, als um »eine harmonische Totalbildung des Leibes«, sondern auch ebenso um die Gymnastik der Sinne. S. 48. Im besonderen unterscheidet nun Stoy nach den drei Momenten des Alters, des Geschlechts, der Individualität, drei besondere Disziplinen, die progressive, sexuelle und individuelle Diätetik, die alle auf physiologischen Lehrsätzen ruhen. »Die progressive Diätetik wird nicht blofs die erste Lebenszeit des Kindes, welche auf Kosten der übrigen Lebensräume in der Literatur behandelt zu werden pflegt, sondern gleichmäfsig alle behandeln, namentlich auf die verschiedenen Entwicklungsstufen und die denselben drohenden Gefahren das Licht der Wissenschaft werfen.« S. 50. »Die sexuelle Diätetik geht von der berechtigten Voraussetzung aus, dafs das zartere Geschlecht in Lebensweise und Körperbildung teils der Art nach, teils dem Mafse nach verschiedene Darbietungen bedürfe.« Auch hier bieten festen Grund »einzig und allein die Prinzipien der Physiologie«, S. 52, aber — das müssen wir hier gleich einfügen — die sexuelle Diätetik ist ebenso auf das männliche Geschlecht auszudehnen. »Die individuelle Diätetik scheint auf den ersten Blick mit einer pathologischen zusammenzufallen und somit der medizinischen Wissenschaft der Pathologie zugewiesen werden zu müssen ..... Indessen wird die einfache Erinnerung an die Unbestimmtheit des Begriffs der Gesundheit hinreichen, um begreiflich zu machen, dafs, wenn auch der Zustand der sog. eigentlichen Krankheit dem Hauptteil nach der ärztlichen Sorge und Pflege anheimfällt, doch das ganze Gebiet der krankhaften Dispositionen allerdings der pädagogischen Beachtung und Behandlung bedarf ..... Wie unentbehrlich ist der erziehlichen Praxis solche Einsicht in Natur und Bedürfnisse der Individuen, damit sie bald mäfsigen, bald anspannen, bald weglassen, bald zufügen könne ..... Die Führer der Jugend sollten über die Verschiedenheit der leiblichen Naturen, das Wesen der skrofulösen Disposition, der nervösen Reizbarkeit u. a. m. sich belehrt haben, um durch rechten Gehorsam der Unterscheidung in den diätetischen Mafsregeln im weiteren wie im engeren Sinne auch hier die Natur zu beherrschen.« S. 53f. So sehen wir also, wie bedeutende Pädagogen den Wert physiologischer Handreichung für die Pädagogik erkannt und diese gefordert haben; und dieser theoretischen Forderung kann heute auch in der Praxis genügt werden, da die heutige Physiologie beanspruchen darf, mit gutem Fug und Recht in die Zahl der pädagogischen Hilfswissenschaften aufgenommen zu werden, und daher meine ich denn auch, dafs es nun endlich an der Zeit ist, ihr das Bürgerrecht, das die Physiologie sich tatsächlich erworben hat, in der Pädagogik in dem nachher zu erörternden Umfange und mit den von pädagogischen Gesichtspunkten aus gebotenen Einschränkungen nicht länger vorzuenthalten. Die Physiologie wird freilich immer eine Hilfswissenschaft der Pädagogik bleiben müssen und kann nie, wie auch schon Herbart richtig betont hat, ihre Grundwissenschaft werden, denn der Anspruch, den manche Physiologen erheben, sie an die Stelle der Psychologie zu setzen und auch die geistigen Vorgänge rein physiologisch zu erklären, wird von besonnenen Physiologen selber zurückgewiesen und willig anerkannt, dafs trotz der Ergebnisse, die die physiologische Forschung gezeigt hat, doch vieles erst nur rein hypothetisch statuiert werden kann und recht weit davon entfernt ist, einer endgültigen und einwandsfreien Lösung zugeführt zu werden. Vielmehr werden Psychologie und Physiologie aus ihrem gegenseitigen Kampfe mit bereicherten Erkenntnissen hervorgehen und in der Weise

einen ehrenvollen Frieden schliefsen, dafs jede dieser Wissenschaften die eigenen Arbeitsgebiete genau erkennt, daher die Grenzen der anderen respektiert, und nun jede für sich an der Lösung ihrer eigensten Aufgaben arbeiten wird.

2. Notwendigkeit und Nutzen physiologischer Handreichung für die Pädagogik. Da nun die Physiologie der Pädagogik wirkliche Hilfe gewähren kann, so hat diese sie dankbar, wenn auch nach Mafsgabe ihrer Bedürfnisse, anzunehmen, und eine kurze Erörterung wird gleich zeigen, dafs diese Hilfe, die die Physiologie zu bieten hat, für die Pädagogik mindestens sehr nützlich, wenn nicht in manchen Beziehungen notwendig ist. Schon Beneke hat in seiner »Erziehungslehre« (S. 30) die sämtlichen die Erziehung beschäftigenden Fragen auf die drei Grundfragen: »1. Was haben wir als Zweck oder Ziel der Erziehung zu betrachten? 2. Was findet der Erzieher beim Beginne seines Werkes vor? 3. Durch welche Mittel können wir dieses Vorgefundene zu seinem Ziele hinführen?« mit Recht zurückgeführt. Er hat auch ganz richtig gesehen, dafs die zweite dieser Fragen die naheliegendste und auf jeden Fall diejenige ist, durch deren »klare und bestimmte Beantwortung auch für die Beantwortung der beiden anderen erst die rechte Klarheit und Bestimmtheit« gewonnen werden kann, mufste aber leider klagen, dafs diese Frage »gerade von jeher am wenigsten behandelt worden« sei; Eine umfassende Beantwortung dieser Frage kann die Pädagogik aber nur mit Hilfe der Psychologie und Physiologie geben, und es ist nur eine rein methodologische Frage, ob man die Fragestellung Benekes oder diejenige Stoys, zum Ausgangspunkt wählt, der dasselbe Material in der pädagogischen Diätetik abgehandelt wissen will. Wir müssen uns freilich zuvor darüber klar werden, wann die Erziehung eigentlich anzufangen hat. Der Unterricht setzt nach allgemeiner Übereinstimmung mit dem vollendeten 6. Lebensjahre ein. Auch die Erziehung? Da wird man doch wohl widerspruchslos behaupten dürfen, dafs sie gleichzeitig mit dem Beginne des Lebens zu beginnen habe, und ebendeshalb, weil das weitaus in den meisten Fällen nicht oder nicht genug, oder nicht richtig geschieht, wird die spätere Erziehung den Eltern, den Lehrern, den Vorgesetzten aller Art so sehr erschwert, und das geflügelte Wort, dafs man auch im späteren Leben dem Erwachsenen anmerkt, ob er eine gute Kinderstube gehabt hat, wird selten genug beherzigt und daher oft zu einer bitteren Wahrheit, die ihre Schatten auf das Leben wirft. Es ist wirklich kein blofs hingeworfenes paradoxes Wort J. J. Rousseaus, dafs das Kind in seinen sechs ersten Lebensjahren (im Verhältnis) ebensoviel lernt wie in seinem ganzen übrigen Leben, sondern dieser selbst so wenig erzogene Erzieher hat damit etwas durchaus richtiges ausgesprochen. Das gilt aber von der Erziehung erst recht, und ich behaupte allerdings, dafs die Erziehung bis zum 6. Lebensjahre in allen ihren Grundlagen fertig sein mufs, und jede Unterlassungssünde, die hier begangen wird, rächt sich sehr bitter und hat die schmerzlichsten und unheilvollsten Folgen. Hat nun die Erziehung aber gleich beim Beginne des Lebens einzusetzen, so ist es wohl gerechtfertigt, und auch Herbart und Stoy haben es gefordert, dafs sich jeder Erzieher zu allererst die Frage vorlegt, wie das Kind beschaffen sei, das Erziehungsobjekt werden soll, und diese Frage sich nicht nur psychologisch und physiologisch zu beantworten sucht, sondern auf die andere Frage, die hinter der ersteren sich mit logischer Notwendigkeit erhebt, zurückgreift; wie ist das Kind so geworden, wie es ist? Denn es liegt klar auf der Hand, dafs das Kind bis zum Beginne des extrauterinen Lebens doch schon eine sehr folgenschwere und bedeutsame Entwicklung während seines intrauterinen Daseins durchgemacht hat, die entweder förderlich und gutartig gewesen ist oder von Krankheiten und Störungen beherrscht war, die ihre Spuren fast immer zurückgelassen haben. Sodann ist doch das Kind ein Produkt seiner Eltern, in dem sich die beiderseitigen Vererbungstendenzen kreuzen, ja das gewisse Familieneigentümlichkeiten ererbt hat, die für seine leibliche wie geistige Eigenart oft ausschlaggebend, in allen Fällen aber von grofser Wichtigkeit und sehr oft nicht genug erkannter und anerkannter Bedeutung sind. Da nun alle Erziehung individuell sein mufs, so springt die Bedeutung aller

dieser Umstände ohne weiteres in die Augen, und es wird für jeden Erzieher eine ernste Pflicht, sich mit diesen Fragen, die eben berührt sind, so eingehend wie möglich zu beschäftigen und vertraut zu machen. Und da gewährt neben der Psychologie die Physiologie die beste, oft die einzige Hilfe. Sie hat im Laufe der Zeit ein reiches und fort und fort gesichtetes Erfahrungsmaterial gesammelt, sie hat Ergebnisse geliefert, die, wie sehr sie auch der einzelne Fall immer noch modifiziert, doch die Möglichkeit gewähren, von den Wirkungen auf ihre Ursachen mit hoher Wahrscheinlichkeit Rückschlüsse zu machen, jedenfalls aber den Weg einer gedeihlichen Erziehung, die einerseits in positiver Förderung der vorhandenen Eigenschaften, andrerseits in negativer Gegenwirkung bei Hemmnissen und Störungen zu bestehen hat, — was Stoy Unterstützung und Behütung nennt — gewährt und zeigt. Dafs so die Erziehungsresultate erfolgreicher und sicherer werden, unterliegt wohl keinem Zweifel. So wird denn der Lehrer, der überhaupt erziehlich wirken will — und soll, seine ernste Aufmerksamkeit auch dem fötalen, embryonalen, also überhaupt dem intrauterinen Dasein des Kindes an der Hand der Physiologie zuzuwenden haben, sich nicht minder um die Lehren der Vererbung bekümmern müssen und auch Einsicht in die allmähliche Entwicklung der psychischen und physischen Lebensfunktionen zu gewinnen suchen, damit er der eigenartigen Natur des Kindes nach seiner geistigen wie leiblichen Seite nicht hilflos gegenübersteht, vielmehr der Individualität, die ihm zur Erziehung anvertraut ist, gerecht wird, und so jene Kunst der Mäeutik immer sicherer üben lernt, in der seit Sokrates alle Erziehung besteht und sich auswirkt. (S. d. Artikel Vererbung.) Auch der Lehrer darf sich nicht darauf beschränken, mangelnde geistige Begabung, Abgelenktheit, Unaufmerksamkeit, Nervosität, Zerstreutheit und alle übrigen Kinderfehler zu beklagen und zu bestrafen, sondern hat die unabweisbare Pflicht, nach den Ursachen derselben zu forschen, und nachdem er sie, — wiederum zum gröfsten Teil mit Hilfe der Physiologie — erkannt hat, erst die Möglichkeit, diesen Feinden wirksam zu begegnen und das Kind aus dem Banne dieser Fesseln mit vorsichtiger aber fester Hand zu befreien. Erst mit Hilfe physiologischer Kenntnisse kann eine wirklich individuelle Erziehung zu stande kommen, und damit ist die Nützlichkeit und Notwendigkeit der Physiologie für die Erziehung wie den Unterricht in Theorie und Praxis wohl erwiesen. So grofs aber dieser Nutzen schon ist, er ist damit durchaus nicht erschöpft. Die Pädagogik hat auch von der Methode physiologischer Forschungen sehr viel zu lernen; denn neben den rein experimentellen Ergebnissen spielen hier wie bei allen exakten Wissenschaften die Aneinanderreihung und Vergleichung gemachter Beobachtungen in lückenloser Fortsetzung die bedeutsamste Rolle. In allen Kliniken und Versuchsanstalten werden alle zur Behandlung gekommenen Fälle sorgfältig nach dem Befund, nach den zur Anwendung gekommenen Heilmitteln und Methoden, nach dem Verlaufe der Heilung bezw. des Experiments registriert, und der Nutzen, den die Wissenschaft aus diesem Verfahren gezogen hat, und zieht, ist unmefsbar und lehrt immer erfolgreichere Methoden der Untersuchung sowie deren sichere Anwendung und Handhabung. Ist es so unerhört, nachdem schon Beneke, Herbart, und noch deutlicher Stoy darauf hingewiesen haben, wieder erneut die Pädagogen daran zu erinnern, dafs hier mutatis mutandis für sie ein fast noch immer unbebautes Feld segensreichster Tätigkeit liegt? »Das allmähliche Anwachsen, die Ausbildung und Gestaltung der herrschenden und wechselnden Vorstellungsmassen, ihre Anziehungs- und Abstofsungsverhältnisse, ihre Veränderungen infolge dieser oder jener äufseren Einwirkungen« usw., sagte schon vor 60 Jahren Beneke in der Vorrede zu seiner »Erziehungslehre«, »sind einer so reichen Mannigfaltigkeit fähig, dafs sie die abstrakte Wissenschaft nur sehr unvollständig aus sich heraus zu konstruieren und alle, auch von ihrem Standpunkte aus, die praktischen Vorschriften nicht in der Besonderheit zu geben im stande ist, welche für eine sichere Anwendung gefordert wird.« »Allerdings«, konnte er 1835 sagen, »liegen uns aus früheren Zeiten einzelne Versuche solcher Beobachtungen vor« — der interessanteste war bis anf Preyers

Schriften »Die Seele des Kindes« 1881, »Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit« 1893 und leider fast der einzige, wenn man von aufserdeutschen Arbeiten wie denen von Perez, Sully, Baldwin u. a. absieht, jedenfalls der von Dietrich Tiedemann an seinem Kinde angestellte, den er in den »Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern« (Neuausg. von C. Ufer 1897) beschrieben hat, — »aber teils ist ihrer eine zu geringe Anzahl, teils auch ihre Ausführung mehr oder weniger unvollkommen, indem sie nicht vollständig und genau genug auf die Entwicklungsverhältnisse und die durch diese bedingten Gründe der Charakterbildung eingehen und nicht lange genug fortgesetzt worden sind.« Seit den Arbeiten Preyers, Kufsmauls (Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen, 3. Aufl., 1896), Perez', Compayrés, Tracys, Shinns, Baldwins, Sullys ist das ja wesentlich anders und besser geworden, und die Literatur über die Kinderpsychologie, die sich für deutsche Leser am vollständigsten bei Christ. Ufer in seine Neuausgabe von Tiedemanns »Beobachtungen«, S. 43—56, gesammelt findet, ist erfreulich angeschwollen, aber der Wunsch Benekes: »Möge . . der Verfasser im Namen der Wissenschaft nicht vergebens um neue und in jeder Beziehung genügende Beiträge dieser Art gegeben haben! Jeder Erzieher und Lehrer wählt sich ja wohl aus der Menge der nach und nach vor ihm vorübergehenden Kinder einzelne aus, deren Entwicklung er mit gröfserer Liebe und gespannter Aufmerksamkeit verfolgt, und so bedürfte es, sollte man denken, keines bedeutenden Kraftaufwandes, um die Ergebnisse solcher Beobachtungen genau und anschaulich darzustellen«, ist noch keineswegs ganz erfüllt, und ist auch die Kinderpsychologie fleifsig angebaut (s. d. Art.), die Kinderphysiologie bedarf noch der Bearbeitung für Pädagogen, und reiche Schätze, die die Physiologie aufgespeichert hat, harren nur der Schatzgräber, die sie heben und der Pädagogik zugänglich machen. Daneben hat dann die Sammlung von Beobachtungen an Kindern zu gehen, sie erfordert freilich physiologische und psychologische Vorkenntnisse, darum ist eben eine psycho-physiologische Einleitung in die Pädagogik ein nützliches ja dringliches Werk. Möchte es uns bald geschenkt werden! Wenn wir es haben und dadurch nicht nur psychologisch vorgebildete, sondern auch physiologisch orientierte Lehrer und Erzieher bekommen, dann bin ich überzeugt, dafs sie dann auch lernen werden, die Kinder mit ganz anderen und für ihre psychische wie physische Eigenart geschärften Augen anzusehen, und ich gebe mich der Hoffnung hin, dafs die Pädagogik dann auch noch neue und sicherer arbeitende Methoden finden wird, die die Erziehungseinwirkungen in vielen Beziehungen steigern werden. Es wäre natürlich absurd, nun von der Physiologie alles erwarten zu wollen und in ihr das Universalmittel zu suchen, das die oft beklagten Mifserfolge der Erziehung und des Unterrichts aus der Welt zu schaffen im stande wäre: selbstverständlich mufs die erziehliche und auch unterrichtliche Tätigkeit von einer lebendigen religiös fundamentierten Persönlichkeit ausgehen und getragen werden; die sittliche und religiöse Einwirkung darf nicht fehlen, ohne diese gibt es überhaupt gar keine rechte Erziehung, und in einem rechten Erzieher mufs sich dem Kinde Sitte und Religion verkörpern, aber die Hilflosigkeit, mit der viele Erzieher und Lehrer der Kindesnatur noch immer gegenübertreten, würde durch die rechtzeitige Erwerbung physiologischer Kenntnisse, soweit sie eben für die Pädagogik nötig sind, mehr und mehr verschwinden, die meist unglücklich verlaufenden Experimente, die an und mit den Kindern beim Erziehungsgeschäft gemacht werden, würden seltener werden und, ich denke, das wäre doch ein grofser, segensreicher Fortschritt.

3. Umfang dieser Handreichung. Das führt von selbst auf die Frage, welchen Umfang denn diese von mir gewünschte psychophysiologische Einleitung in die Pädagogik etwa haben möchte. Ich habe zunächst nach der Analogie anderer Wissenschaften für die Summe dieser psycho- und physiologischen Kenntnisse, die ich für die Pädagogen für erforderlich halte, den Namen »Einleitung« gewählt; wer einen besseren findet oder die Stoysche pädagogische Diätetik beibehalten will, mag den von mir gewählten ruhig antiquieren.

Es kommt ja doch nicht auf den Namen, sondern auf die Sache an. Was nun aber den Inhalt wie den Umfang dieser »psycho-physiologischen Einleitung in die Pädagogik« anlangt, so wird es nach den vorhin gemachten Ausführungen verständlich sein, wenn ich die Summe alles dessen, was ein Pädagoge für Erziehung und Unterricht an psycho- und physiologischen Vorkenntnissen nötig hat, in folgenden vier Kapiteln abgehandelt sehen möchte. Ich wünsche 1. eine Psychologie des Kindes, 2. eine Physiologie des Kindes in genetischer Darstellung, d. h. also eine Beschreibung der allmählichen psychischen und physischen Lebensfunktionen des Kindes und Verlauf seines intrauterinen wie extrauterinen Daseins während der ersten beiden Lebensjahre, 3. eine nach pädagogischen Gesichtspunkten beschränkte Darstellung der Lehre von der Vererbung (und erblichen Veränderung) (Heredität, Variation und Variabilität) und endlich 4. eine entwickelnde Darstellung der Physiologie der Sinnesorgane. Wie schon erwähnt, sind die Arbeiten auf dem Gebiete der Kinderpsychologie in erfreulichem Wachsen begriffen, die Lehre von der Vererbung habe ich selbst für Lehrer und Erzieher in meiner Schrift »Die Vererbung. Ein Kapitel aus einer zukünftigen psycho-physiologischen Einleitung in die Pädagogik« (Berlin, Reuther und Reichard, 1898) darzustellen versucht, wo sich zugleich eine zahlreiche Nachweisung der einschlägigen Literatur findet, die dem weiteren Studium der physiologischen Probleme dienen soll; die Kinderphysiologie und die Physiologie der Sinnesorgane ist aber noch zu schreiben, und ich wünsche im Interesse der Pädagogik, daſs sie bald in einem Umfange geschrieben und in einer methodischen Auswahl dargestellt werden möchten, wie sie eben für Pädagogen nützlich sind. Es läſst sich natürlich darüber rechten, ob dieser eben von mir beschriebene Umfang einer »psycho-physiologischen Einleitung in die Pädagogik« den Anforderungen genügt, ob er nicht vielmehr nach den Anweisungen und Umrissen Stoys zu modifizieren wäre; ich für meinen Teil möchte raten, sich vorderhand mit dem allernotwendigsten physiologischen Material zu begnügen. Die Erfahrung lehrt, daſs jede neue Wissenschaft, wenn sie erst methodisch bearbeitet wird, sich selbst ihre Grenzen setzt und ihren Inhalt wie Umfang bestimmt. Auf jeden Fall aber muſs eine solche psycho-physiologische Einleitung in die Pädagogik wissenschaftlich und faſslich geschrieben sein; ich halte es für durchaus möglich, beides zu vereinigen; unsere sog. populär-wissenschaftliche Literatur krankt an dem chronischen Leiden, daſs die Popularität und die Faſslichkeit wohl erreicht wird aber eben auf Kosten der Wissenschaftlichkeit. Die Arbeit, eine solche Einleitung in die Pädagogik zu schreiben, ist nicht ganz leicht; es gehört dazu eine sichere Beherrschung des Stoffes, ein sicherer Takt, das zwar Nützliche, aber für die Pädagogik minder Wichtige also Entbehrliche, von dem Fundamentalen oder doch Notwendigen zu scheiden, die Gabe, die mannigfachen Ergebnisse und Lehren der Physiologie, die pädagogisch wichtig sind, so darzustellen, daſs der Würde der Wissenschaft nichts vergeben und doch durchsichtige Klarheit erreicht wird, das methodische Geschick, übersichtlich zu gruppieren und auch trockene Partien interessant darzustellen und durch sorgfältig ausgewählte und zugleich instruktive Eigenheiten zu illustrieren.

4. Entsprechende Ergänzung des pädagogischen Unterrichts. Schon der von mir gewählte Name »Einleitung« in die Pädagogik deutet an, daſs der Wissensstoff, den sie enthält, vor dem Eintritt des Lehrers und Erziehers in die Lehr- und Erziehungspraxis möglichst angeeignet werden soll. Dann wird die Einleitung zur Anleitung. Fast alle Wissenschaften haben eine »Einleitung«. Der Rechtsbeflissene wird durch eine »Einleitung« in das Studium der Rechtsgelehrsamkeit eingeführt, der junge Theologe wird angeleitet, sich zunächst über die Vorbedingungen seiner Wissenschaft, ihre Besonderheiten, ihren Inhalt, ihre Systeme usw. ganz allgemein zu orientieren. Es läuft das oft auf eine Encyklopädie der Theologie hinaus, und so hat auch Stoy in diesem Sinne seine »Encyklopädie der Pädagogik« geschrieben, in der er von der philosophischen, der historischen und der praktischen Pädagogik handelt und nach dieser Einteilung einen Überblick über das Ganze der Pädagogik

gibt. Die von mir gewünschte Einleitung soll nur unter dem psycho-physiologischen Gesichtspunkte in die Pädagogik einführen und an ihrem Teile dazu beitragen, den zukünftigen Lehrer und Erzieher für die ihm zugedachten Aufgaben vorzubreiten, auszurüsten und geschickt zu machen. Sie gibt theoretische Lehren, die er in Praxis umsetzen soll.

Ich halte eine solche psycho-physiologische Ausrüstung für unerläſslich. Bei den akademischen Lehrern macht die Aneignung dieser psycho-physiologischen Kenntnisse gar keine Schwierigkeiten. Wir müssen nur an die Vertreter der Physiologie an unseren Universitäten die Bitte richten, Vorlesungen für Theologen und Philologen zu halten, die ihnen das für die Pädagogik notwendige physiologische Material in der rechten Auswahl zugänglich machen. Psychologie wird ja überall gelesen und auch wohl gehört. An einigen Hochschulen finden auch physiologische Vorlesungen oder Übungen in dem von mir angedeuteten Sinne statt. Es fehlt also nur daran, das zu verallgemeinern. Wir müssen ferner bitten, daſs die Theologen und Philologen angehalten werden, diese Vorlesungen zu hören und an den Übungen sich zu beteiligen. Wir müssen endlich den maſsgebenden Behörden es ans Herz legen, daſs in den Staatsprüfungen auf diese Dinge ein gewisser Wert gelegt, d. h. erklärt wird, daſs sie zur speziellen Fachbildung gehören, also einen besonderen Prüfungsgegenstand bilden. Sollte dieser Weg von manchen wegen der ohnehin schon starken Belastung der Studierenden nicht für gangbar gehalten werden, so ist den Kandidaten des geistlichen und des Schulamts noch während ihrer praktischen Vorbereitungszeit, also den Theologen in der Zeit zwischen dem ersten und zweiten Examen, den Philologen während des Probe- und des Seminarjahres, Zeit und Gelegenheit gewährt, sich diese für die Erziehung wie den Unterricht wichtigen Kenntnisse aus der Psycho- und Physiologie anzueignen. Anders und viel schwieriger liegt die Sache für die seminaristischen Lehrer. Auch bei ihnen könnte man allerdings die Gegenstände und Materien, die ich in der von mir gemischten psycho-physiologischen Einleitung in die Pädagogik abgehandelt sehen möchte, erst bei der zweiten Dienstprüfung unter die Prüfungsgegenstände aufnehmen, die jungen Lehrer auf das Selbststudium verweisen, und die Begabteren unter ihnen würden den Anforderungen bei Fleiſs und Strebsamkeit entsprechen. Allein erstens würde der Hauptzweck so nicht erreicht werden, den angehenden Lehrern und Erziehern vor ihren Eintritt in die praktische Lehr- und Erziehungstätigkeit die nötigen psycho- und physiologischen Kenntnisse zu vermitteln, es würde ihnen also ein nach meiner Meinung wesentlicher Teil ihrer Vorbildung und Ausrüstung wie Fachbildung fehlen, und zweitens würde es zu optimistisch geurteilt sein, wenn man dem Durchschnitt die Zumutung des Selbststudiums stellen und gute Resultate erwarten würde. Bei der mangelhaften Vorbildung der Seminaraspiranten kann man ihnen das gar nicht zutrauen, daſs sie ohne Anleitung sich diesen Wissensstoff, der ihnen im ganzen doch fremd ist, aneignen können. So bleibt denn also nichts anderes übrig, als diese Einleitung in die Pädagogik, die den zukünftigen Lehrern und Erziehern die nötigen psycho- und physiologischen Kenntnisse vermitteln soll, dem pädagogischen Seminarunterricht einzuverleiben. Ich weiſs sehr wohl, daſs das eine nicht ganz unbedeutende Belastung dieses Unterrichtsfaches, wie des ganzen Unterrichts im Seminar bedeutet, allein wo ein Wille ist, findet sich auch ein Weg, und ist die Kenntnis dieser Dinge für die Erziehung als nötig anerkannt, dann muſs sie auch irgendwann und wo erworben werden, und da würde ich dann vorschlagen, diese Einleitung in die Pädagogik dem zweiten oder dritten Jahreskursus zuzuweisen, nachdem im ersten die Geschichte der Pädagogik vorangegangen ist. Die Elemente der Psychologie werden ja in jedem Seminar gelehrt, hierzu würde dann derjenige Wissensstoff, den ich vorhin umschrieben habe, zu treten haben. Viele, wenn nicht die meisten Fachleute werden sehr wahrscheinlich gegen eine weitere Belastung des pädagogischen Seminarunterrichts protestieren und auf die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit wie auf das Schülermaterial hinweisen und sicherlich in vielen Fällen mit gutem Recht. Der erstere

Einwand fällt aber schon weniger ins Gewicht bei den Seminaren, die einen mehr als dreijährigen Kursus haben, der letztere mufs sich schliefslich durch die Erwägung beseitigen lassen, dafs die Physiologie nach dem jetzigen Stande der Wissenschaft eine Hilfswissenschaft der Pädagogik ist und darum dann auch in dem von pädagogischen Gesichtspunkten aus gebotenen Umfange gelehrt werden mufs. Wenn das in der Theorie als richtig anerkannt wird, — und diese Anerkennung wird sich doch nicht mehr gut umgehen lassen, — dann mufs es auch in der Praxis eingeführt werden, und eine Ergänzung des pädagogischen Seminarunterrichts nach dieser Seite hin halte ich allerdings für aufserordentlich nützlich und in hohem Mafse wünschenswert. Denn so wichtig auch die allgemeine Ausbildung für den seminaristischen Lehrer ist, so wertvoll die Anregungen sind, die er auf dem Seminar für sein ganzes Leben erhält, die spezielle Fachausbildung ist doch wohl ungleich wichtiger und mufs auf alle Fälle im Vordergrund stehen, und so wichtig die rein technische Schulung für den Unterricht ist, der ja in dem dreijährigen Seminarkursus viel Zeit und Kraft geopfert wird, die Technik auch die glänzendste genügt allein noch nicht, denn sie ist etwas Formales und kann formalistisch werden, und schliefslich gehört eben doch dies physiologische Wissen auch zur technischen Ausrüstung des zukünftigen Lehrers und Erziehers, das schliefslich zum Können erhoben werden mufs.

Es ist in manchen Punkten ein Programm, das ich aufgestellt habe, möge es theoretische Zustimmung und bald praktische Ausführung erfahren!

Literatur: Die Literatur über die Kinderpsychologie ist fast vollständig gesammelt bei Chr. Ufer, in der Neuherausgabe der »Beobachtungen« usw. von D. Tiedemann, Altenburg 1897; siehe auch den Art. in dies. Handbuch. Die Lit. über die Vererbung ist sehr zahlreich angegeben in meiner Schrift: Die Vererbung usw. Berlin 1898. Zur Orientierung empfohlen: Roth, Die Tatsachen der Vererbung in histor. krit. Darstellung, 2. Aufl. 1895 und Rohde, Über den gegenwärtigen Stand der Frage nach der Entstehung und Vererbung individueller Eigenschaften und Krankheiten 1895. — A. Weismann, Aufsätze über Vererbung 1892, und das Keimplasma, eine Theorie der Vererbung 1892. — Th. Eimer, Orthogenesis 1897. Ferner: W. Preyer, Spezielle Psychologie des Embryo 1885; u. Art. »Embryo« in Eulenburgs Realencyklopädie VI, 1895. — H. Fehling, Das Dasein vor der Geburt. 1887. — Gad, Art. »Gehirn« bei Eulenburg a. a. O. VIII u. Kleinwächter, Art. »Foetus« ebendas. — Rubener, Lehrbuch der Hygiene. 5. Aufl. 1895, S. 657—698. — Henoch, Vorlesungen über Kinderkrankheit. 8. Aufl. 1895. — Cramer, Hygiene. 1896. — A. Fuchs, Schwachsinnige Kinder. 1899. — Kerrl, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. 1900. — Hudson, Das Gesetz der psycholog. Erscheinung. 1900. — J. Sully, Untersuchungen über die Kindheit, übers. von Stimpfl. 1897. — Ders., Handbuch der Psychologie für Lehrer, übers. von Stimpfl. 1898. — Erdmann, Die Psychologie des Kindes und die Schule. 1901. — Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. 1901. — Halsbrunner, Die Lehre v. d. Aufmerksamkeit. 1901. — Wundt, Grundrifs der Psychologie. 1901. — James, Psychologie und Erziehung, übers. von Kiesow. 1900. — Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. 1902. — Höffding, Psychologie in Umrissen. 1902. — Habrich, Pädagogische Psychologie I. Das Erkenntnisvermögen. 1901. — Ament, Begriff und Begriffe der Kinderspr. 1902. — Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 1903. — Grofs, Seelenleben des Kindes. — Pfänder, Einführung in die Psychologie. 1904.

Baerwalde N./M. Schaefer.

Physiologische Psychologie

Die Bezeichnung »physiologische Psychologie« scheint zuerst in einem Buch Chardels aus dem Jahre 1837 (Essai de psychologie physiologique) vorzukommen. Massias veröffentlichte bereits 1830 einen Traité de »philosophie psychophysiologique«. In Deutschland wurden die Fragen der Beziehungen zwischen Körper (Gehirn) und Seelenleben um diese Zeit meistens unter dem Titel der »psychischen Anthropologie« behandelt. Reil hatte schon 1807 von einer Gehirnphysiologie gesprochen, »welche einerlei mit der rationellen Seelenlehre ist«.

Eine ganz neue Bedeutung hat die physiologische Psychologie durch Fechner gewonnen. In seinen »Elementen der Psychophysik, deren erster Teil 1860 erschien, begründete Fechner unter dem Namen »Psychophysik« eine neue Wissenschaft, welche er definierte als die »exakte Lehre von den funktionellen oder Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Körper und Seele, allgemeiner zwischen körper-

licher und geistiger, physischer und psychischer Welt«. Der Nachdruck ist hier auf des Wort »exakt« zu legen. Das Studium der Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Körper und Seele war bereits auch das Ziel der Vorgänger Fechners, der psychischen Anthropologen u. s. f. gewesen. Während diese aber ihre Darstellung in der Regel auf zufällige Beobachtungen stützten, verlangte Fechner nunmehr im naturwissenschaftlich-mathematischen Sinn »exakte«, d. h. vor allem experimentelle Untersuchungen oder wenigstens systematische Beobachtungen und drückte diese Forderung schon durch den neuen Namen »Psychophysik« aus. Dabei ist zuzugeben, dafs einzelne exakte psychophysiologische Untersuchungen schon vor Fechner von manchen Physiologen (E. H. Weber, Volkmann u. a.) veröffentlicht worden waren. Fechner bleibt aber das grofse Verdienst, zum erstenmal prinzipiell solche Untersuchungen verlangt und allgemeine Methoden für solche Untersuchungen angegeben zu haben, ganz abgesehen davon, dafs er selbst zahlreiche mustergültig exakte Untersuchungen auf vielen Einzelgebieten der neuen Wissenschaft schenkte. Die Exaktheit lag im wesentlichen erstens in der systematischen Verwendung des Experiments und zweitens in der Anwendung der Mathematik, namentlich der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf die Versuche und ihre Ergebnisse.

Seit Fechner haben sich zahlreiche Forscher der physiologischen Psychologie gewidmet. Die Fechnersche Bezeichnung Psychophysik ist allmählich durch die eigentlich ältere Bezeichnung physiologische Psychologie verdrängt worden. Wenn man jetzt noch von Psychophysik spricht, so meint man damit in der Regel den messenden Teil der experimentellen Psychologie, während die Bezeichnung physiologische Psychologie die gesamte experimentelle Psychologie umfafst. Namentlich haben die »Grundzüge der physiologischen Psychologie« von Wundt, welche 1874 in erster Auflage erschienen und im Jahre 1902 ihre fünfte Auflage erlebt haben, sehr viel dazu beigetragen, dem Namen »physiologische Psychologie« zum Sieg zu verhelfen.

Nach der modernen Auffassung soll der Name zweierlei bedeuten: erstens, dafs es sich um eine Psychologie handelt, welche die psychischen Vorgänge unter Berücksichtigung der zu ihnen in Beziehung stehenden physiologischen Vorgänge im Gehirn untersucht, und zweitens, dafs die hauptsächlichste Untersuchungsmethode der Physiologie, d. h. die experimentelle Methode zur Anwendung gelangt. In beiden Punkten unterscheidet sich die physiologische Psychologie von der älteren »empirischen« Psychologie. Gemeinsam hat sie aber mit dieser, dafs der Spekulation keinerlei Einflufs auf die psychologische Forschung gestattet wird. In dieser Beziehung tritt sie in Gegensatz zu der spekulativen Psychologie, wie sie z. B. noch im 18. Jahrhundert Wolff vertreten hat.

Die physiologische Psychologie (in dem soeben definierten Sinn) hat zunächst einen harten Kampf um ihre Existenz führen müssen. Erst durch die Berufung Wundts auf den Lehrstuhl der Philosophie in Leipzig wurde ihr eine freie Bahn geöffnet. In Leipzig entstand zugleich das erste gröfsere psychophysiologische Laboratorium. Die Schüler, die hier die Technik des psychologischen Experiments kennen lernten, verbreiteten die Lehren und die Methodik der neuen Wissenschaften allenthalben. Während anfangs fast nur einige Physiologen und Ärzte sich mit psychologischen Experimentaluntersuchungen beschäftigten, begann sehr langsam nun auch die Universitätsphilosophie wenigstens hier und da an den psychophysiologischen Ergebnissen Interesse zu nehmen. Die Hirnphysiologie, die Hirnpathologie und die Psychiatrie schlossen sich mehr und mehr an die physiologische Psychologie, gebend und empfangend, an.

Im letzten Jahrzehnt hat auch die Pädagogik nach manchem Sträuben die Lehren der physiologischen Psychologie sowohl bezüglich der Forderung des psychologischen Experiments wie bezüglich der Forderung einer Berücksichtigung der hirnphysiologischen Parallelvorgänge vielfach anerkannt.

Heute kann nur noch in Frage gezogen werden, ob ausschliefslich der psychophysiologische Standpunkt mafsgebend sein soll für die wissenschaftliche Psychologie. Die Entscheidung über diese Frage mufs der Zukunft überlassen bleiben. Man wird einfach abwarten können, ob auch von einem anderen Standpunkt aus

nennenswerte Leistungen auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Psychologie zu verzeichnen sein werden.

Die Literatur der physiologischen Psychologie ist in dem letzten Jahrzehnt aufserordentlich angeschwollen. Von Lehrbüchern, welche sich ausdrücklich als psychophysiologische bezeichnen, mögen hier angeführt werden: G. Tr. Ladd, Elements of physiological psychology. — W. Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie. 5. Aufl. 1902. — Th. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 7. Aufl. 1906. Ganz auf dem Boden der physiologischen Psychologie stehen auch die Lehrbücher der Psychologie von Ebbinghaus (2. Aufl. 1905) und Külpe (1893). Viele Zeitschriften vertreten im wesentlichen den Standpunkt der physiologischen Psychologie, so namentlich die von Wundt herausgegebenen, mit dem 20. Band abgeschlossenen »Philosophischen Studien«, die von Ebbinghaus und Nagel herausgegebene Zeitschr. für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, die von A. Binet redigierte Année psychologique (jetzt im 12. Band erschienen), das American Journal of psychology und die Psychological Review u. a. m. In der Ebbinghaus schen Zeitschrift und in der Année psychologique findet man zugleich eine sehr vollständige Literaturübersicht über alle neuen psychophysiologischen Arbeiten.

Berlin. Th. Ziehen.

Pietät

1. Bedeutung der Pietät im Volksleben. a) Begriff und Sprachgebrauch. b) Gegenstände der Pietät. 2. Erziehung zur Pietät.

1. Bedeutung der Pietät im Volksleben. a) Begriff und Sprachgebrauch. Pietät ist das Korrelat von Autorität, die innerlich gestimmte Ehrerbietung des Jüngeren und Abhängigen gegenüber allem dem Älteren und Würdigeren, das ihm innere Achtung abnötigt. Einer blofs äufseren, auf physischer Überlegenheit beruhenden Autorität kommt die Pietät nicht entgegen; mit Furcht und äufserem Abhängigkeitsbewufstsein hat sie nichts gemein; sie ist auch nicht blofs die Gesinnung der Achtung (vergl. diesen Artikel) und Ehrfurcht, sondern die in die entsprechende Handlungsweise übergehende innere Stellungnahme zu dem ehrfurchtgebietenden Gegenstande.

b) Dieser Gegenstand der Pietät ist ursprünglich und in erster Linie die Gottheit selbst. Dadurch wird Pietät zu einem eigenartigen, der Religion und Sittlichkeit gleicherweise angehörenden Mittelbegriff und zwar so sehr, dafs bei den Römern »pietas« geradezu der technische Ausdruck für Frömmigkeit war, eben die Frömmigkeit, die ihre hervorragendste Betätigung in dem fand, was wir jetzt vorzugsweise Pietät nennen, der Bekundung der Kindesliebe. Wir sprechen nicht mehr von einer Pietät gegen Gott, wohl aber gegen die Eltern, Alten und Ehrwürdigen. Aeneas aber bekommt bei Vergil eben nur um seiner aufopfernden Betätigung der Kindesliebe willen den stehenden Beinamen des frommen Aeneas (»Pius Aeneas«). Der Pietas, der Personifikation der kindlichen Liebe, wurde in Rom ein Tempel geweiht, als eine Tochter ihrer im Gefängnis zum Hungertode verurteilten Mutter durch die Milch ihrer Brust das Leben gefristet hatte. — Pietät macht bei einigen Völkern, namentlich den Chinesen geradezu das Wesen der Religion aus, freilich in grober Verzerrung, so dafs der Chinese aus seinem brennenden Hause eher die Leiche seiner Mutter als seine lebende Frau und Kinder retten mufs. Hier wendet sich die Pietät gegen die Humanität, deren edelster Bestandteil sie doch sein sollte. — Dagegen darf das Verfahren gewisser unzivilisierter Stämme, die ihre alten Eltern totschlagen, nicht eigentlich als inhumane Pietätlosigkeit beurteilt werden, da es ja im Einvernehmen mit den lebensüberdrüssigen Alten geschieht und als Erweisung einer Wohltat angesehen wird. Vielmehr gilt bei allen Völkern die Ehrung der Eltern als unerläfslich, die Verunehrung als etwas äufserst Schändliches.

Aufs engste hängt damit zusammen die jüdisch-christliche Anschauung, die Eltern als Stellvertreter Gottes anzusehen. Das hat darin seinen guten Grund, dafs dem Kinde die göttliche Autorität zunächst nur durch die Eltern nahe tritt; es kann anfangs seine Frömmigkeit nicht anders beweisen als durch Gehorsam gegen die Eltern. Pietät ist also die eigentliche Darstellung der Frömmigkeit für das Kindesalter. Pestalozzi nennt sie geradezu »die Religion des Kindes«. Aufser den Eltern steht noch vieles andere ehrfurchtheischend in näherem oder entfernterem Zusammenhange mit der Gottheit und fordert daher Pietät. Es erscheint dem religiösen Ge-

fühl pietätlos, das geschriebene Gotteswort, die Bibel, wie ein profanes Literaturerzeugnis zu behandeln; pietätlos, wenn sie zu profanen Zwecken mifsbraucht wird. Es ist Pietätlosigkeit, wenn die Kirchen und kirchlichen Gegenstände, z. B. Abendmahlsgeräte, zu anderen als gottesdienstlichen Zwecken herhalten müssen; dem Griechisch-Orthodoxen ist auch ein dem Gebrauch schon längst entnommenes Kirchengebäude schlechthin unantastbar. Der Brahmane aber darf auch keine Erdscholle ohne Grund zerbrechen, da er auch sie als einen Teil des heiligen Leibes Brahmas betrachtet. Kurz, Pietät ist allem Heiligen entgegen zu bringen, allem, was zu Gott in unmittelbarer Beziehung steht.

Diese Ehrung des Heiligen überträgt sich nun ferner auf alles, was durch besondere Umstände geheiligt, aus einer niederen in eine höhere Sphäre gerückt wird. Das tritt sehr auffällig bei allem hervor, was mit dem Tode zusammenhängt; es ist, als ob die Majestät des Todes auch sonst Verachtetes weihte, mit Ehrfurcht umgäbe. Ein Sterbender, mag er auch sonst noch so schlecht gewesen sein, hat immer Anspruch auf ehrerbietige Schonung oder pietätvolle Behandlung; die Pietät gebietet es, die Toten würdig zu bestatten, auch wenn es sich nicht um Angehörige handelt; kein gröfserer Schimpf als ein ehrloses Begräbnis; selbst ein rohes Gemüt schreckt davor zurück, mit Totengebeinen Unfug zn treiben. »Bei den alten Griechen gehörte die Forderung einer solchen Pietät zu den ausnahmslosen und ewig unumstöfslichen Geboten der sog. ungeschriebenen Gesetze, die einen wichtigen Teil der Volkssitte ausmachten« (Ziller, Ethik S. 188) und dem Konflikt solcher schwesterlichen Pietät mit dem politischen Machtgebot, dem die edle Antigone erliegt, verdanken wir die erhabenste Tragödie des Altertums. Diese Ehrerbietung gegen die Leichen, die doch den Würmern anheim fallen, könnte befremdlich erscheinen; sicher soll aber in den bei allen Völkern und meist sehr sinnvoll ausgebildeten feierlichen Totengebräuchen nicht der Tod und das Verwesliche geehrt werden, sondern das Leben, das Ewige im Menschen, das von Gott Stammende und im Tode wieder auf Gott Bezogene — ebenso wie auch die Schwangere die ihr zu teil werdende ehrerbietige Schonung sicher nicht blofs ihrem hilflosen Zustand zu verdanken hat.

Nicht nur in den Leichen wird das geschwundene Leben, der entflohene Geist, das Göttliche im Menschen geehrt; vielmehr spricht alles Vergangene, das in irgend welchen Fragmenten oder Erinnerungszeichen auf uns kommt, zu unserm Gemüt und zeugt von dem Geistesleben, das ihm einst inne gewohnt und das die ehrende Anerkennung der Nachwelt in Anspruch nimmt. Soviel Aberglaube und unfrommer Mifsbrauch sich auch an das Reliquienwesen und die Verehrung geweihter Stätten gehängt hat — es entstammt doch einem der edelsten Züge des Menschenherzens, eben dem zur Pietät. Die Kreuzzüge waren doch schliefslich eine grofsartige Pietätsbewegung der abendländischen Christenheit. Und wer könnte ohne ehrfurchtsvolle Rührung jene Stätten im heiligen Lande betrachten, die nun einmal durch den Fufs des »Schönsten unter den Menschenkindern« geweiht sind? Hier tritt nun wieder das göttliche Grundmotiv der Pietät stärker hervor; es gibt Leute, die sich dessen schämen zu müssen meinen und die doch selbst wieder mit äufserster Pietät Reliquien von Helden und Lieblingsberühmtheiten sammeln, oft lächerlich geringfügige Dinge, die aber in eine ideelle Beziehung zu den grofsen Persönlichkeiten bringen, denen sie einst angehört haben.

In anderen Stücken ist es der schlichte Familiensinn, der sich in der pietätvollen Aufbewahrung alter Möbel und Hausgeräte usw. kundgibt. Oder aber die Altvorderen überhaupt sprechen zu uns in den ehrwürdigen Bauwerken und Pergamenten. Namentlich aber wo Kunstwerke von dem feineren Geistesleben der Vorfahren Zeugnis ablegen, halten wir uns zur pietätvollen Schonung verpflichtet, auch abgesehen von dem spezifisch künstlerischen Wert des Gegenstandes. Oder Denkmäler erzählen uns von Geistes- und Kriegshelden oder anderen verdienten Männern, und wir ehren uns selbst in unserer Vergangenheit, wenn wir diesen Denkmälern Pietät angedeihen lassen. Es ist eine der unerfreulichsten Beigaben unserer grofsartigen modernen Entwicklung, namentlich im

Verkehrsleben, daſs für die Baudenkmäler der Vergangenheit kein Platz mehr bleibt, daſs z. B. das ehrwürdige Rom des Altertums und des Mittelalters der Pietätlosigkeit des modernen Aufschwungs Schritt vor Schritt zum Opfer fallen muſs.

Die Forderung der Pietät erstreckt sich ferner namentlich auch auf die Sitte, Überlieferung, Herkommen, Formeln und Bekenntnisse. Überall wäre das geschichtliche Recht des Alten gegenüber dem Neuen in Anschlag zu bringen. Vieles von diesen Dingen wird nur deswegen zum alten Plunder geworfen, weil man sich nicht mehr die Mühe geben mag, ihren Sinn zu verstehen; man findet das Alte oft nur deshalb unbrauchbar, weil es alt ist oder weil es unserer vielleicht recht viel dürftigeren Anschauung nicht mehr voll entspricht. Ein würdiger Lehrer hat in fünfzigjähriger Amtserfahrung gewisse Einrichtungen in seiner Schule getroffen und als gut und erfolgreich erprobt; der junge Nachfolger begreift nicht gleich deren Zweck und Absicht; hohnlächelnd schiebt er das Alte, an dem noch mancher Schüler und Eltern das Herz hing, beiseite; das ist pietätlos.

Genug, Pietät in diesem Sinne ist der natürliche Ausdruck des Abhängigkeitsbewuſstseins, das einem feiner empfindenden Gemüt gegenüber dem Vergangenen innewohnt; es fühlt, wie sehr es mit seinem ganzen Wirken auf den Schultern der vorigen Geschlechter steht, wieviel es der Geschichte zu danken hat und daher schätzt es pietätvoll das Überkommene, freut sich der anschaulichen Erinnerungen an das Leben und Treiben der ehrwürdigen Vorfahren und gibt sie dem jüngern Geschlechte sorgsam weiter, soweit sie nicht dem wirklichen Fortschritt direkt im Wege stehen. Pietät ist also die gemütvolle Anerkennung und freudige Ehrung der in der Geschichte uns nahe tretenden Autorität. Geschichtslose Völker und Stände kennen keine Pietät gegenüber den Leistungen der Vergangenheit und haben daher auch nicht den nötigen Halt und die Widerstandskraft gegen geschichtlich gefestigte Nebenbuhler. Die Pietät ist die Pflegerin der geschichtlichen Kontinuität und dadurch ein hervorragender Faktor in der Humanisierung und Zivilisierung der Menschheit im Vergleich zu dem ursprünglichen Hordenwesen; auch als Pflegerin des Familiensinnes ist die Pietät eine Grundbedingung für die Erhaltung und Entwicklung des Staatslebens. Der Selbsterhaltungstrieb des Menschengeschlechts dringt auf sorgsame Pflanzung und Pflege der Pietät.

2. Wie wichtig also die **Erziehung zur Pietät** ist, brauchte eigentlich nach dem Gesagten kaum noch besonders hervorgehoben zu werden und doch ist das in unserer Zeit nötig, während früher nichts selbstverständlicher war als dies. In unserer Zeit aber sind überhaupt viele Autoritäten entwertet und gesunken; es ist nicht nur wie in der Reformationszeit, wo an Stelle der alten Autoritäten, die sich ihrer Würde unwert gemacht hatten, neue gesetzt wurden, sondern es geht der Zug unseres jüngeren Geschlechts dahin, überhaupt keine Autorität mehr anzuerkennen, von allen Schranken der Sitte und Überlieferung sich zu emanzipieren, der Zug der Geringschätzung alles dessen, was den Alten ehrwürdig war, die hohle Blasiertheit. Die Grundlagen der Religion, Sittlichkeit und Gesellschaftsordnung werden in Frage gestellt, nichts wird von der zersetzenden Kritik verschont, alles wird »fraglich«.

Dieser auflösenden, jede Autorität als solche verneinenden Bewegung kann nun nicht durch ein Machtwort des Staates oder der Kirche, nicht durch äuſsere und Polizeimaſsregeln entgegengewirkt werden. Es ist ein falscher Konservatismus, der in dieser Bewegung nichts als Unheil und Zerstörung sieht, während sie als ein Zeichen unserer gegenwärtigen Gärungsepoche zu beurteilen ist, durch die hindurch ein neuer Wein sich bilden und abklären will. Es muſs ja dahin kommen, daſs die alten äuſseren Autoritäten als solche fallen und durch die geistige Autorität ihres inneren Wertes neu die Geister zu beherrschen beginnen; was solchen inneren Wert nicht mehr behaupten kann, das muſs nun einmal dahin fahren wie welkes Laub.

So verständlich und notwendig dieser Vorgang dem besonnenen Beobachter seiner Zeit erscheinen muſs, so besorgt muſs doch eben derselbe Beobachter sich

die Frage vorlegen, welche Stellung die heranwachsende Jugend zu diesen Geistesprozessen einnimmt. Denn die unreife Jugend sieht ja nicht den Kern der Sache, wie in heifsem Geisteskampf das Neue mit dem Alten, die sich entwickelnde innere Autorität mit der äufseren ringt; sie sieht zunächst nur das Sichtbare und Auffällige, wie einem ehrwürdigen Gegenstande nach dem anderen der Todesstofs gegeben wird, wie das Alte hilflos dahinsinkt. Die Zerstörung als solche macht ihr Freude, sie reizt das jugendliche Kraftgefühl, sie meint bald, es müsse so sein, sie lernt überhaupt nichts Grofses und Erhabenes mehr schätzen und achten; es erwächst eine Jugend, die schlechterdings nichts mehr von Pietät weifs und wissen will. Nur ein Beispiel. Die Älteren von uns haben ihre Jugend in einer Zeit zugebracht, wo alle Welt in vollgültiger Pietät zu dem Oberhaupt des deutschen Reiches, zu dem allverehrten König und Kaiser Wilhelm, diesem Typus der Herrscherwürde, emporschaute, wo man es unmittelbar als Frevel empfand, wenn diese erhabene Gestalt irgendwie herabgesetzt wurde. Die Gewöhnung an solche Pietät wird der Jugend unserer Tage, wie es scheint, schwerer gemacht. Und was das bedeutet, kann man ermessen, wenn man z. B. die Stimmung der baltischen Deutschen unter dem vorigen Kaiser näher kennen gelernt hat: eine der wichtigsten Grundlagen des monarchisch organisierten Volkslebens, die Pietät gegen den Träger der Krone, leidet nicht ohne schwere Folgen Schaden.

Angesichts dieser für eine gedeihliche Erziehung so ungünstigen Zeitstimmung werden entgegengesetzte Ratschläge laut. Manche meinen, jemehr unsere Jugend in Gefahr stehe, schlechthin pietätlos zu werden, um so energischer müfsten ihr die alten Autoritäten ein- und angeprägt werden, um so strenger sollten sie in den engsten Schranken von Zucht und Sitte gehalten werden. Nun läfst sich ja der Jugend manches beibringen, wenn es geschickt und konsequent gemacht wird, aber gerade Pietät, wenn sie nicht blofse Form sondern Gesinnung sein soll, läfst sich eben als solche nicht machen, sondern mufs wachsen. Die Anleitung zu einer einseitigen Verehrung des Autoritativen wird leicht das Gegenteil des beabsichtigten Erfolges bewirken, da der Widerspruch der Aufsenwelt dem Zögling nicht ganz unbekannt bleiben kann; und diese Bekanntschaft gibt der jugendlichen Auflehnung gegen das geflissentlich Hervorgehobene bedenkliche Nahrung. Andere dagegen wollen die Jugend möglichst frei sich bewegen lassen und früh aufklären, sie an der öffentlichen Kritik teilnehmen lassen, damit diese ihnen nicht in den gefährlichen Übergangsjahren um so schlimmeren Schaden zufüge. Das Richtige liegt nicht in der Mitte, sondern in einem besseren, geistigen und positiven Unterbau, der das relative Recht beider Maximen »des Behütens und Gewährenlassens« (Schleiermacher) berücksichtigt, aber ihre Einseitigkeiten vermeidet. Die Erziehung zur Pietät mufs wie die Erziehung überhaupt von vornherein darauf abzielen, innere Autorität in der Seele des Kindes zu begründen und zu befestigen. Die äufsere Autorität, die für die Regierung unentbehrlich ist, darf nicht auf sich selbst und die Dauer ihres Einflusses vertrauen: sie mufs sich als das Gerüst ansehen, an dem der eigentliche Bau aufgeführt wird, bis er sich selbst tragen und halten kann, darf aber nicht die Haltbarkeit des Baues von der Festigkeit des Gerüstes abhängen lassen. Wirkliche Pietät ist aber etwas durchaus Innerliches, das Bestand haben mufs, auch wenn die äufseren Stützen fallen, auch wenn ihr Bau von aufsen erschüttert wird. Lernt man z. B. einem grofsen Mann wie Luther und Bismarck, einem Kaiser Wilhelm I. ins Herz sehen, so wird die Pietät gegen sie nicht zusammenbrechen, wenn man erfährt, dafs auch sie Menschen waren und ihnen menschliche Fehler anhaften; alle Verlästerungen der Feinde lassen dann ein so unterwiesenes Gemüt unberührt. Ebenso ist's mit der Bibel. Vermag man dem Schüler auch nur eine Ahnung von der göttlichen Kraft und Wirkung der heiligen Schrift innerlich nahe zu bringen, so ist er gegen alle Einwürfe der Kritik und alle spätere Einsicht in die Menschlichkeiten der heiligen Schrift gefeit; wogegen die Stützung der Göttlichkeit der Bibel durch die äufsere Autorität von Sprüchen und traditionellen Beweisen sehr bedenklich ist, eben weil sie als nicht haltbar sich erweisen wird.

Mit der historischen Kritik selbst aber hat es der erziehliche Unterricht ganz und gar nicht zu tun. Denn die Kritik ist an sich etwas Negatives; sie stellt in Frage, mufs zweifeln. Die Erziehung aber soll schlechthin positiv bauen; die Kritik gehört also nicht in die Schule. Das frühreife Absprechen mufs dem Zögling als etwas Unziemliches verwiesen werden, indem man ihm klar macht, nicht, dafs die Kritik an sich etwas Unberechtigtes und Gefährliches wäre, während sie doch als Ausflufs des Wahrheitsinnes ihr vollstes Recht hat — und durch solche Warnung reizt man ja wieder nur zur Kritik! — sondern dafs man, um mit Fug zu kritisieren, erst einmal gründlich etwas gelernt haben mufs; dafs man, je mehr man lernt, um so bescheidener mit seiner Kritik wird, weil man, je tiefer der Blick reicht, um so besser erkennt, dafs die Alten auch unter vielfach verkehrten Formen doch schon sehr gute und brauchbare Gedanken gehabt und anerkennenswerte Leistungen vollbracht haben. So merkt der Zögling, dafs das bei der Jugend so beliebte Allesbesserwissenwollen nichts als ein Zeichen der Unwissenheit ist, gerade wie Dummheit und Stolz bekanntlich auf einem Holze wachsen. Ein tüchtiger Geschichts- und Literaturunterricht wird in dieser Beziehung viel leisten können und natürlich das zeigen, wie die geschichtslosen Völker und Volksklassen der Gefahr des blinden Umsturzes am ersten ausgesetzt sind, eben weil sie nicht gelernt haben, von den Alten zuerst zu lernen und dann erst zu tadeln und besser zu machen. So wird der Jüngling, recht unterwiesen, dahin reifen, Kritik ohne Pietätlosigkeit zu üben. Denn Kritik und Pietät dürfen keine ausschliefsenden Gegensätze sein.

Sehr zur Pflege und Erhaltung einer guten geschichtlichen Pietät dient auch das Vertrautwerden mit den alten Bauten und historischen Überresten der näheren und ferneren Umgebung; da sind tausend Fäden zu knüpfen, die das junge Gemüt auf dem Wege der Anschauung pietätvoll mit der Vergangenheit verknüpfen. Es ist ein Jammer, wie die interessanten Reste des Mittelalters in unseren Städten zerstört werden, so jetzt wieder in dem altehrwürdigen Soest mit seinen Mauern und Toren. — Was die Erziehung zur Pietät im engern Sinne anlangt, zur Ehrerbietung gegen Eltern, Lehrer und Obrigkeit, so bedarf es ja nur des Hinweises auf den Religionsunterricht und die vielen herrlichen Beispiele von der »frommen Ruth« (vergl. den »pius Aeneas«) bis zu der Pietät Jesu selbst. Die Behandlung des vierten Gebotes ist ja besonders lohnend, wenn auch nicht gerade leicht. Einerseits steht da die grofse dem Volke Israel als solchem geltende Verheifsung von dem Wohlergehen und langen Leben auf Erden als Lohn der Pietät, der sich ja so augenfällig bei den Juden und Chinesen bewahrheitet hat; anderseits aber kann nicht verschwiegen werden, dafs es gerade in der Pietätübung Pflichtenkollisionen gibt, wie der zwölfjährige Jesus und Luther solche durchzumachen hatte, als dieser durch sein Mönchwerden in den erschütterndsten Kampf mit der Pietät geriet.

Eben an solchen Beispielen ist aber auch zu lernen, dafs wahre Pietät nicht äufserlich beigebracht, nicht auf leicht behaltbare, für alle Fälle gültige Regeln gezogen werden kann, dafs es über allen konventionellen Formen der Ehrerbietung gegen die Respektspersonen noch eine innere und höhere Autorität zu respektieren gibt, die Autorität des lebendigen Gottes, dem man mehr zu gehorchen hat, höhere Pietät zu erweisen als den Menschen und menschlichen Sitten und Überlieferungen. Diese Autorität macht sich dem Menschen spürbar und eindrücklich durch das »sittliche Sensorium«, das Organ für die sittlich-religiösen Dinge, das Gewissen. Im Widerspruch mit dem Gewissen kann man keiner Autorität untertan sein; die höchste Pietät gebührt also dem, was das Gewissen uns sagt. Wird diese Gottesstimme im Menschen nicht mit pietätvollster Schonung gehegt, so gibt der Mensch seine Menschenwürde auf; er stumpft ab, verschliefst sich dem Höheren, dem Ideal, dem Göttlichen. So kommen wir von diesem Ende aus auf den Anfang unserer Darlegung zurück, dafs wahre Pietät der Ausdruck und die Betätigung der Religiosität und dafs der Gegenstand der Pietät in erster Linie Gott selbst ist. (Vergl. Goethe, Wilh. Meisters Wanderjahre: Päd. Provinz.)

Düsseldorf. G. von Rohden.

Plapperhaft und plauderhaft

Plappern und plaudern sind sinnverwandt mit klatschen (vergl. klatschhaft). Plappern heifst: viel Worte machen, lallen wie Kinder, viel und laut reden, schwatzen (mit dem Nebenbegriffe des Lästigen, Unnützen, Sinnlosen, Vorlauten, Anmafslichen, Verdächtigenden); plaudern bedeutet: gesprächig, traulich schwatzen, auch: albern und ungehörig klatschen bezw. Heimlichkeiten ausschwatzen. Beide Fehler stellen mithin eine Verquerung des Redetriebes dar, von der zumeist das Wort Jean Pauls gilt: »Ein Nichts redet viel Nichts über ein Nichts«; denn Plappermäuler und Plaudertaschen sind in der Regel zugleich seichte und oberflächliche Naturen, die durch Wortfülle ihre Geistesarmut zu verdecken bemüht sind. Leicht entartet Plapperhaftigkeit und Plauderhaftigkeit zu Geheimnistuschelei, Lästerei und Verleumdungsucht, die, als »Medisance« zum gesellschaftlichen Unfug geworden, besonders von Weibern, diesen »geborenen Rhetoren« (Luther), und männlichen »bösen Mäulern« in wahrhaft meisterlicher Weise gehandhabt werden. Viel Geplapper macht läppisch (siehe dort!) und verleitet zur Naseweisheit (s. d.). Plapperhafte Menschen besitzen gewöhnlich rege Einbildungskraft, die sich in Unruhe, Mafs- und Formlosigkeit beim Reden äufsert und unter günstigen Verhältnissen der Schwatz- und Redesucht vorarbeitet, aufserdem abspringenden Gedankengang. Bei Kindern äufsert sich Plapperhaftigkeit in überflüssigem Fragen und anhaltendem Schwatzen. Über die anzuwendenden Erziehungsmafsnahmen siehe unter Klatschhaft und Klatschsucht.

Leipzig. Gustav Siegert.

Platos Erziehungslehre

1. Vorstufen: Die Sophisten und Sokrates. 2. Platos Lösung des Problems vom Lernen und Lehren. Der Dialog Meno. 3. Erziehung und Staatskunst. Der »Gorgias«. 4. Philosophie als »Liebeskunst«; »Mäeutik«. 5. Der »Staat«. A. Erziehung und Gemeinschaft. 6. Der Staat. B. Parallelismus der individualen und sozialen Grundfunktionen. 7. Der Staat. C. Der Erziehungsplan; a) Musisch-gymnastische Erziehung. 8. Der Erziehungsplan im »Staat«; b) Wissenschaftliche Erziehung. 9. Der Erziehungsplan der »Gesetze«. 10. Zur Beurteilung der sozialen Pädagogik Platos.

1. Vorstufen: Die Sophisten und Sokrates. Allgemeine Reflexionen über Erziehungsfragen finden sich bei den Griechen von Homer an mannigfach; die Begründer einer eigentlichen Erziehungslehre aber waren die sogenannten »Sophisten«, unter ihnen besonders Protagoras aus Abdera. Allgemein war es die Bedeutung der Sophisten, dafs sie das praktische Leben des Menschen in Ökonomie, Politik und Erziehung nicht länger sich selbst, seiner immanenten Entwicklung überliefsen, sondern zum Gegenstand einer Reflexion aus allgemeinen rationalen Gesichtspunkten erhoben. Und es scheint, dafs wenigstens Protagoras jene Probleme auch gleich in ihrem ganzen Zusammenhang ins Auge gefafst hat. Daher würdigt er (nach Platos Darstellung im Dialog »Protagoras«) die Erziehung als soziale Funktion, die in enger Verbindung mit den sozialen Ordnungen überhaupt dem Zweck gemeinschaftlicher Selbsterhaltung dient. Als Vollzug des Gemeinwillens gegenüber dem Einzelnen duldet sie kein selbständiges Meinen und Belieben des Individuums, sie ist also im strengsten Sinne heteronom. Dafs das Wirken der Sophisten dem gutgesinnten Bürgertum besonders in Athen mehr und mehr verdächtig wurde, hat seinen Grund nicht in einem etwa durchweg revolutionären Charakter ihrer Theorien, sondern darin, dafs sie überhaupt die Fragen des praktischen, besonders des öffentlichen Lebens zum Gegenstand der Reflexion machten, und dafs sie dem durch Geburt, Besitz und Begabung bevorzugten Einzelnen eine Ausrüstung zum politischen Leben durch allgemein erhöhte Bildung, namentlich aber durch Beherrschung aller Kunstmittel der öffentlichen Beredsamkeit boten, durch welche diesen eine gefährliche, tatsächlich nicht immer zum Heil des Gemeinwesens geübte Macht in die Hände gegeben wurde.

Anders, aber doch in gewissen allgemeinen Zügen verwandt war das Auftreten des Sokrates. Seine Reflexion, tiefer und methodischer als die der Sophisten, ja von einer bis dahin nicht erhörten ethischen Wucht und zugleich logischen

Schärfe, wandte sich — wenigstens nach Platos Darstellung — vielfach direkt kritisch gegen die obwaltenden Zustände des öffentlichen Lebens, besonders gegen die athenische Demokratie und ihre gefeierten Helden; und sie hatte positive Reformabsichten im Hintergrund. Daher begreift sich, dafs der Hafs, den zum Teil schon die Sophisten hatten erfahren müssen, sich in verdoppelter Schärfe gegen Sokrates kehrte. Wohl nur dadurch vermochte er das Schicksal, dem der 70jährige erlag, doch solange zu beschwören, dafs er ein direkt politisches Wirken vermied, auch nicht eigentlich Schule hielt, sondern auf rein privatem Wege, blofs durch planmäfsige Unterredung mit Einzelnen, auf die heranwachsende Generation einzuwirken suchte. Im bestimmtesten Unterschied von den Sophisten behauptete Sokrates nicht im Besitz der Wissenschaft von der menschlichen und bürgerlichen Tüchtigkeit zu sein und zu solcher Tüchtigkeit erziehen zu können, sondern wollte einzig und allein zu selbsteigenem Prüfen und Forschen aufrufen. Eben damit aber weckte er das Bewufstsein, dafs das private wie öffentliche Leben bisher der zulänglichen wissenschaftlichen Grundlage ermangele, also auf Sand gebaut sei. Wirklich legte er damit den Grund zu einer Wissenschaft der Logik sowohl als der Ethik, allgemein zu einer planmäfsigen Prinzipienforschung, die unter dem Namen der »Philosophie« dann von seinem genialen Schüler Plato eingeleitet und in grofser Weise durchgeführt wurde; und zwar zu einer »kritischen« Art des Philosophierens, die nicht ein fertiges Wissen überliefern, aber einen sicheren Fortschritt der Erkenntnis anbahnen, nicht an ein angeblich erreichtes Ziel stellen, aber einen Weg eröffnen wollte, ohne Abschlufs, aber eben darum auch ohne Stillstand. Dies lag wenigstens dem Keime nach in dem begründeten »Nichtwissen«, in welchem Sokrates (immer nach Platos Darstellung, hauptsächlich in der »Apologie des Sokrates«) die echte »menschliche« Weisheit sah. Es war zugleich die gründlichste Überwindung jener Heteronomie, welche für die sophistische Tugend- und Erziehungslehre charakteristisch ist. Wenn Sokrates den Sophisten gegenüber (nach Platos Darstellung) die Möglichkeit einer Tugendlehre, ja einer Lehre und Erziehung überhaupt, geradezu verneinte, so hatte das den Sinn: dafs ein Hineinbringen von aufsen, ein Übertragen von Erkenntnis oder sittlicher Tüchtigkeit (die nach Sokrates ganz in der Erkenntnis wurzelt) unmöglich sei. Dagegen erkannte Plato in dem sokratischen Erwecken zum Selbstbewufstsein der Erkenntnis und des sittlichen Wollens grade das echte Lehren und Erziehen, und in Sokrates den wahren Lehrer und Erzieher; obgleich dieser das von sich selbst (im eben erklärten Sinne, also in ernster Meinung und keineswegs, wie man hat deuten wollen, in blofser »Ironie«) verneinte.

2. Platos Lösung des Problems vom Lernen und Lehren. Der Dialog Meno. Da die hier vorgetragene Ansicht von der Bedeutung der Sophisten und des Sokrates eben die Platos ist, so ist damit, selbst wenn ihre streng historische Richtigkeit sich nicht zwingend beweisen läfst, jedenfalls der Ausgangspunkt der pädagogischen Reflexion Platos bezeichnet. Denn er wollte nichts anderes als das von ihm so aufgefafste und dargestellte Wirken seines Meisters aufnehmen und zu seinem Ziele führen. Daher ist in bestimmtem Sinne seine ganze Philosophie Pädagogik, wie seine ganze Pädagogik Philosophie. In dem Wort »Philosophie« (Wissensstreben), dem erst Plato seine prägnante Bedeutung gegeben hat, liegt zugleich der Hinweis auf das Problem der Erziehung, denn es bedeutet ihm nicht blofs Wissenschaft; auch nicht blofs im Unterschied vom fertigen Wissen das methodische Forschen, im Unterschied vom Ziele den Weg; sondern zugleich die Bewegung, also das Lernen, und zwar grundsätzlich als gemeinschaftliches, also auch zugleich das Lehren. Es gibt für Plato kein einsames »Philosophieren«, sondern nur ein gemeinschaftliches (*συμφιλοσοφεῖν*, zusammenphilosophieren).

So bildet auch gradezu den Ausgangspunkt der platonischen Philosophie die pädagogische Frage vom Lernen und Lehren, die in den frühsten, noch ganz an die Sokratik sich anschliefsenden Dialogen Platos fast im Mittelpunkt aller Erörterungen steht. Er bekennt hier ganz jene Überzeugung, die wir eben durch diese ersten platonischen Schriften als die des Sokrates kennen, und ist nur bemüht sie weiter zu

klären und näher zu bestimmen: Es gibt kein Lehren und Lernen, wenn man unter Lehren ein Hineinschaffen der Erkenntnis und auf ihr beruhenden Tüchtigkeit, unter Lernen ein Aufnehmen von aufsen versteht. In diesem Sinne hatte Sokrates recht, beides nicht blofs von sich, sondern allgemein zu leugnen. Aber sein Erwecken zur Selbstbesinnung, sein Zurücklenken auf den Grund der Einsicht, den ein jeder nur in sich selbst finden kann, eben dies war das echte Lehren und Erziehen; in seinem Verfahren der Unterredung, der Wahrheitssuche in gemeinsamer Verständigung, in gegenseitigem Fragen und Antworten, Rechenschaft abverlangen und Rechenschaft geben, war zugleich der echte Weg der Lehre und Erziehung gewiesen.

Am bestimmtesten ist diese Lösung der ersten aller pädagogischen Fragen im Dialog »Meno« ausgesprochen. Danach ist der echte Sinn des Lehrens und Lernens die »Anamnesis«: »Wiedererinnerung« in aktiver und passiver Bedeutung. Das echte Lernen ist ein Schöpfen, Hervorholen aus den Quellen des eigenen Bewufstseins (ἀναλαβεῖν ἐξ ἑαυτοῦ), das echte Lehren das Veranlassen eben hierzu durch das »dialektische« (»unterredende«) Verfahren, dessen Kern im Zurückfragen nach dem Grunde und dem Grunde des Grundes bis zum »Prinzip« (wörtlich »Anfang«, ἀρχή) besteht. Alle echte Erkenntnis ist demnach in einem höchsten Sinne Selbsterkenntnis. Mythisch kleidet das Plato so ein: dafs aus einem Vorleben uns die Keime der rechten Erkenntnis geblieben seien, die es nun gelte wie aus dem Schlummer zu wecken. Freilich würde durch diese Voraussetzung, ganz abgesehen von allem Gewagten einer solchen metaphysischen Vorannahme überhaupt, die Frage nur zurückgeschoben, denn wie sollen wir im Vorleben die Erkenntnis erworben haben? Wieder durch Erweckung aus Keimen, die aus einem noch früheren Leben in der Seele sich erhalten haben? Aber das ginge ins Unendliche weiter. Das hat z. B. Leibniz erinnert und daraus geschlossen, dafs wohl Plato etwas Tieferes im Sinn gehabt haben müsse, nämlich dafs die Erkenntnis aus einem überzeitlichen Grunde der Seele fliefsen müsse. Aber diese ganze, ins Psychologische abbiegende Frage war wenigstens nicht Platos erstes Interesse hierbei; worauf es ihm wesentlich ankam, und was in der Tat unabhängig von jeder psychologischen Vorannahme und unter strenger Fernhaltung einer solchen unangreifbar bestehen bleibt, ist: dafs im eigenen Gesetz des erkennenden Bewufstseins der Grund einer jeden solchen Erkenntnis liegen mufs, die ihren Gegenstand rein erfassen soll. Rein erkennen kann das Bewufstsein nur, was es selbst erzeugt hat. So ist in der Tat das echte Lernen ein Schöpfen »aus«, ja »in« sich selbst; es ist im bestimmtesten Sinne Selbsterkenntnis. Die Art, wie Plato dies (eben in »Meno«) an dem Beispiel des Gewinns einer einfachen geometrischen Einsicht durch ein Gespräch des Sokrates mit einem bis dahin in Geometrie nicht unterwiesenen Knaben erläutert, ist von philosophierenden Mathematikern und mathematisierenden Philosophen aller Zeiten tief wahr befunden worden. Fraglich ist nur, ob dies auch von der empirischen und nicht nur von der reinen Erkenntnis gelten soll (Plato scheint seine Behauptung auf alle Erkenntnis ausdehnen zu wollen). Aber auch wenn man den Satz direkt blofs auf die reine Erkenntnis bezieht, so hat er damit doch zugleich grundlegende Bedeutung für alle Erkenntnis, denn der Gesetzesgrund, die Kantische »Möglichkeit« der Erfahrung selbst bildet grade den Inhalt der reinen Erkenntnisse, wie auch bei Plato (jedenfalls in den späteren Stadien seiner Philosophie) mehr und mehr zur Klarheit kommt. Vorerst aber ist sein Interesse ganz auf die richtige Legung des Fundaments für die theoretische wie ethische Erkenntnis konzentriert; ihn beschäftigen daher die Fragen der Logik (in der zugleich die Mathematik ihre Wurzeln hat) und der Ethik; die Physik, die ganze empirische Tatsachenforschung bleibt vorerst im Hintergrund. Für jene Gebiete aber gilt uneingeschränkt der pädagogische Satz des »Meno«.

Dieser erhält übrigens noch eine wichtige Ergänzung. Es gibt aufser dem Wege der logischen Besinnung noch einen anderen, den der logisch nicht begründeten, dennoch »wahren« oder »richtigen« Vorstellung (δόξα). Eine solche ist möglich, eben weil die Keime der Erkenntnis in den eigenen Quellen des Bewufstseins liegen. Also

schlummert die Ahnung des Rechten in uns; sie träumt gleichsam in unserer Seele und vermag im glücklichen Augenblick aus dem dunklen Seelengrunde hervorzubrechen auch ohne »dialektische« (d. h. logisch-methodische) Entwicklung. So erklärt sich Plato, dafs geniale Individuen, Künstler, Dichter, auch Feldherren, Staatsmänner, geniale Praktiker jeder Art oft das Rechte treffen ohne irgend ein solches Wissen, von dem sie selbst Rechenschaft geben könnten. Das ist nur ein Schatten, aber immerhin ein Schatten der wahren Erkenntnis; der Mensch vermag dadurch im Augenblick der Begeisterung das Höchste zu leisten; freilich ohne Gewähr des Bestandes, die nur die logische Rechenschaft, die strenge Durcharbeitung zu methodisch begründeter Erkenntnis zu bieten vermag.

3. Erziehung und Staatskunst. Der »Gorgias«. Mit dem Meno sind schon die beiden Angelpunkte jeder radikal begründeten Erziehungslehre: die Grundsätze der Spontaneität und der Gemeinschaft, festgelegt. Aber die Gemeinschaft wäre soweit nur die des einzelnen Lehrenden und Lernenden. Plato hätte nicht der Nachfolger der Sophisten und des Sokrates sein, seine Philosophie hätte nicht streben müssen, das Ganze des Menschenlebens zu umspannen, sie hätte, mit einem Wort, nicht Radikalphilosophie sein müssen, wenn er nicht auch den schlechthin fundamentalen Zusammenhang zwischen Erziehung und sozialem Leben von Anfang an ins Auge gefafst hätte. Dieser Zusammenhang kommt denn auch zu vollem Ausdruck schon in einer so frühen Schrift wie der dem Meno zeitlich nahestehende Dialog »Gorgias«, der in jeder Beziehung der Vorläufer des Grundwerks der »Sozialpädagogik« für alle Zeiten: des platonischen »Staats« ist. Die Forderung, dafs das Staatswesen auf Wissenschaft und auf Sittlichkeit, also auf Erziehung gegründet werde und umgekehrt ganz ihr dienstbar sei, wird hier in aller Bestimmtheit gestellt; sie wird nicht mehr auch nur unter der durchsichtigen Hülle einer blofs negativen oder zweifelnden Kritik, sondern in entschlossener Bejahung, als radikal begründeter, zwingend bewiesener wissenschaftlicher Satz aufgestellt. Das Schlagwort »Philosophie«, hoch emporgehoben über den blofs kritischen Sinn, bei dem die frühesten Schriften Platos noch stehen blieben, bedeutet fortan nichts geringeres als den Anspruch der Wissenschaft, das Leben auf neue Grundlagen zu stellen; es wird zugleich zu der Losung, unter der Plato die besten der athenischen Jugend um sich sammelt, und zwar nicht in der alleinigen Absicht, fern dem Leben abstrakter Wissenschaft obzuliegen; obgleich das freilich das erste sein mufs: sich des festen Grundes wissenschaftlicher Prinzipien zu versichern. Diese prinzipielle Basis findet Plato der Sache nach bereits jetzt in der »Idee« (εἶδος, hier noch nicht ἰδέα), als dem unendlich fernen Zielpunkt, in Richtung worauf alles echte Bestreben seine systematische Einheit sucht und findet. Aus dem sokratischen Begriff der »Tugend« als der Gesundheit der Seele d. i. als Inbegriffs der Bedingungen der seelischen Selbsterhaltung, entwickelt er seinen Begriff des »Kosmos«, der inneren Gesetzesordnung und dadurch Organisation; welche eben die Bedingung durchgängiger innerer Zusammenstimmung und damit Erhaltung ist. Unter diesem Begriff erreicht er schon hier eine universale Zusammenfassung aller Probleme theoretischer wie praktischer Gattung. Die gesetzmäfsige Verfassung und darin gegründete innere Einstimmigkeit ist es, welche die »technische« d. h. erkenntnisgemäfse (wissenschaftsgemäfse) und damit »gute« (sich selbst erhaltende) Verfassung, wie jedes einzelnen Dings oder Werks, so des ganzen äufseren Universums (das darum Kosmos heifst), und ebenso des inneren Universums, der Sittenwelt, der Welt des Menschen ausmacht. Nur durch sie ist namentlich seelische Gemeinschaft möglich (κοινωνία, neben φιλία, Freundschaft): »Es sagen aber die Weisen, Himmel und Erde, Götter und Menschen, halte Gemeinschaft zusammen und Freundschaft, Wohlordnung, Besonnenheit und Gerechtigkeit, und sie nennen darum dies Ganze eine Weltordnung, einen Kosmos, nicht Unordnung noch Zügellosigkeit ...« Auch die verschiedenen Haupt- und Grundbedeutungen des Gesetzes treten deutlich auseinander; neben der logischen (Erhaltung der Einheit im Mannigfaltigen, des Mannigfaltigen in der Einheit als Gesichtspunkt des Denkens und Begründung seiner Wahrheit) die kosmische (Erhaltung des Grund-

bestandes des Seins in der Veränderung) und die ethisch-politische (Erhaltung des Sinnes und Willens der Gesetzlichkeit im Individuum und der eben dadurch begründeten Gemeinschaft). Damit aber wird dieser letzte und höchste Gesichtspunkt aller Wissenschaft: die »Idee«, die Idee des Gesetzes (in der soeben dargelegten umfassenden, bei aller Weite des Umfangs streng einheitlichen Bedeutung) zugleich zum obersten Leitpunkt aller seelischen Bildung, aller Erziehung; die hiernach von selbst die leibliche Ausbildung (neben der »Musik« die »Gymnastik«) mit umfaſst, die zugleich, zufolge eben dieser Deduktion, sich von Anfang an gleichermaſsen und in genauer Entsprechung auf das Individuum und die Gemeinschaft erstreckt. Das Staatswesen kann nur gesunden durch gesunde Erziehung der Individuen, umgekehrt ist es die Probe auf die Gesundheit eines Staatswesens, daſs es seine Bürger »besser zu machen«, also zu erziehen versteht. Die eigene Erziehungsarbeit Platos ist ganz auf dies Ziel gerichtet: »Ich meine, daſs ich mit wenigen anderen Athenern, um nicht zu sagen, ganz allein, der wahren Staatskunst obliege und die Staatssachen betreibe, wie niemand sonst heutzutage«, läſst er seinen Sokrates sagen, und der Leser soll es von ihm selbst, Plato, verstehen. Dagegen über die gepriesenen Staatsmänner, die vergötterten Helden des patriotischen Atheners, fällt er das bittere Urteil: sie haben als dienstwillige Köche und Zuckerbäcker mit ihren Leckereien, als Häfen, Werften, Festungswerken und derlei Possen, den süſsen Bengel, den Demos von Athen, verfüttert und damit seine physische und geistige Gesundheit untergraben, statt als Ärzte, sei's auch mit Schneiden und Brennen, ihn zu bessern. Man preist die Männer, die die Bürgerschaft gut bewirtet haben mit allem, was ihr Herz begehrte, und sagt, sie haben die Stadt groſs gemacht; man merkt nicht, daſs sie durch sie nur faulig und innerlich krank geworden ist. Denn alle jene Herrlichkeiten machen einen Staat nicht groſs, wenn es an der inneren Tüchtigkeit der Bürger fehlt, ohne die sie solche äuſseren Machtmittel nur zu ihrem Verderben gebrauchen werden. (Man erinnere sich der ganz ähnlichen, nur naiveren Sprache Luthers in der Schrift an die Ratsherren.) Plato will sagen — und das eben ist der Kerngedanke seiner »sozialen Pädagogik«: das Heil des Staates, ja der Menschheit, hängt zuletzt an der wissenschaftlich-sittlichen Erziehung und der Regierung der so Erzogenen; denn es ruht nicht auf den nur dienenden Künsten der äuſseren Lebenserhaltung, auf Heeren, Flotten, Festungen und dergleichen, sondern auf der Erkenntnis der ewigen Gesetze, von denen die innere, physische wie geistige Gesundheit des sozialen Körpers abhängt, und auf der friedlichen Herrschaft, die diese Erkenntnis sich durch keine andere Macht als die der Wahrheit selbst zu erringen imstande ist.

Daſs dies nun freilich ein Ziel war, unermeſslich fernab liegend von dem gegebenen Zustand, dessen Verderben Plato so klar vor Augen sah, konnte ihm unmöglich verborgen bleiben. Den Sokrates, der seinen Mitbürgern unbeirrt die Wahrheit sagte, haben sie aus schlechtem Gewissen als »Jugendverderber« verurteilt — wie etwa Kinder den Arzt verurteilen würden, wenn ihn der Koch verklagte. Dagegen ein Archelaus, der durch Meuchelmord Macedoniens Thron usurpiert, hat sich in Glanz und Macht behaupten können bis an sein Ende. Da muſs sich schon Plato dessen getrösten, daſs vor dem ewigen Gericht des Sittengesetzes (in seiner Gleichnissprache: vor dem Richter in der Unterwelt) Recht doch Recht und Unrecht Unrecht bleibt. Die Idee hat ihr Reich und ihr Gericht im »Unsichtbaren«, im »Hades« etymologisierend: ῞Αιδης = τὸ ἀϊδές); daſs sie auch die Kraft beweisen werde, hienieden ihr Reich zu gründen, anders als in den Träumen weltfremder Ideologen, die im verborgenen Winkel abseits vom Verderb des öffentlichen Lebens der geräuschlosen Arbeit der Wissenschaft obliegen, das wagt Plato bisher noch kaum zu hoffen.

Aber bei solcher »akademischen« Haltung ist der Stifter der Akademie nicht verblieben. Um nach seinem berühmten Gleichnis im Staat zu reden: es hat dem wie vom überirdischen Glanz Geblendeten Zeit gekostet, bis sein Auge sich in das Dunkel der Höhle, in die wir hienieden gebannt sind, erst wieder gewöhnte; aber es hat sich gewöhnt. Das groſse Werk

seiner reifsten Zeit: der »Staat« erhebt sich über die bloſse vernichtende Kritik und theoretische Aufstellung oberster Grundsätze zu einem ernst gemeinten und ernsthaft verfolgten Reformplan.

4. Philosophie als »Liebeskunst«; »Mäeutik«. Zwischen »Gorgias« und »Staat« fällt eine Reihe von Untersuchungen, welche die Prinzipien der Wissenschaft zum Gegenstand haben, besonders Theätet und Phaedo; das Problem der Erziehung wird dabei aber keinen Augenblick vergessen. In metaphysischer Einkleidung tritt (im »Phaedrus« und im »Gastmahl«) die Philosophie als »Liebeskunst« auf; die Liebesgemeinschaft (besonders als zeugende) wird Symbol (fast mehr als bloſses Symbol) jener seelischen Gemeinschaft, die im Begriff der »Philosophie« von Plato stets mitgedacht ist. Im Zusammenhang einer Kritik der Redekunst (einschlieſsend alle schriftliche Darstellung) ergibt sich im »Phädrus« als die wahre Kunst der Rede die, durch welche der Lehrer — dem Landmann gleich, der mit Sachkunde in den geeigneten Boden seinen Samen streut und geduldig die Zeit der Ernte abwartet — so durch die höhere Sämannskunst der Dialektik in die geeigneten Seelen den Samen der Erkenntnis legt, daſs er zu seiner Zeit darin aufgehe und, in andern und andern Seelen sich fort und fort erneuend, unsterbliche Früchte trage. Das sind die Reden, die »ich« und »du« als unsere echten Kinder anerkennen wollen (läſst er Sokrates sagen); an den andern, den geschriebenen Werken, ist wenig gelegen, denn sie fallen ohne Wahl Verstehenden und Nichtverstehenden in die Hände, können also nie ihrer Wirkung sicher sein. — Noch tiefer wird dasselbe Motiv im »Gastmahl« durchgeführt. In allem ist nur das Streben unser Teil, das Ziel ist unser allein in der Idee. In der Erkenntnis des Zieles schon liegt Seligkeit; aber zugleich heilige Leidenschaft des Verlangens; es ist Liebe im männlichen Sinne des Eros, des Zeugungstriebs, der ein erhöhtes menschliches Leben in unbeschränkter Fortpflanzung durch die Folge der Geschlechter aufbauen möchte aus dem Drange der Vereinigung. Das Ziel ist das »Sophon«: Weisheit, reine Bewuſstheit; ihr entspricht im Gleichnis »das Schöne«, Kalon, als das letzte Ziel des Eros. Aber kein Gott »philosophiert« d. h. strebt weise zu sein, denn er ist es; noch wer ganz unweise ist; denn eben das ist das Hoffnungslose der gänzlichen Unweisheit, daſs sie auch dessen, was ihr fehlt, nicht bewuſst wird und also auch nicht danach strebt. Der Strebende steht also in der Mitte zwischen beiden. Aber schon das Streben nach dem Wahren erhebt über die Sterblichkeit. Der Eros ist daher auch weder unsterblich noch sterblich, sondern wiederum ein Mittleres zwischen beiden. Die Vermittlung vollbringt die Dialektik als das Verfahren der Beziehung der (vergänglichen) Erscheinung auf die (unvergängliche) Idee und umgekehrt. Die Forschung entwickelt sich in Problem und Lösung (»Aporie« und »Euporie«) als ein unaufhörliches Sterben und Wiederaufleben; was eben erworben, zerrinnt wieder unter den Händen; ein schlagendes Gleichnis für das Schicksal der Forschung: daſs jede Entdeckung, die eine Lücke des bisherigen Wissens schlieſst, wieder neue Probleme hervortreibt, der bereits festgeglaubte Besitz unter neuen Gesichtspunkten wieder fraglich wird, aber eben zum ewigen Fortschritt der Erkenntnis. Dies »Stirb und Werde« ist allgemein des Menschen Los; Fortzeugung ins Unendliche ist allein die Unsterblichkeit des Sterblichen; schon im Leiblichen, wo selbst das Individuum nur fortdauert durch beständige Selbsterneuerung, durch die aber auch eine Folge von Generationen zusammen *ein* Leben darstellt; und so vollends im Seelischen, in der Erkenntnis. Die philosophische Erziehung stellt davon nur ein Beispiel, aber das höchste, dar; unmittelbar daneben tritt die Gesetzgebung, die Staatstätigkeit überhaupt, so daſs auch hier die enge Einheit von Erziehung und sozialer Tätigkeit nicht vergessen ist. — Wie in diesen Darstellungen das Motiv der Gemeinschaft, so kommt das andere Grundmotiv, das der Autonomie, zu kräftigem Ausdruck im »Theätet« in der »Mäeutik« oder geistigen Hebammenkunst, als welche dort Sokrates seine Kunst der Unterredung launig genug schildert. Er behauptete ja nicht irgend ein fertiges Wissen zu besitzen und andern mitteilen können; wohl aber verstehe er dem anderen gleichsam Geburtshilfe zu leisten, nämlich die Er-

kenntnis, deren Keim in ihm liege und zum Leben dränge, mit der er gleichsam schwanger gehe, ihm kunstgerecht ans Licht bringen zu helfen, auch seine Geistesfrucht hernach zu prüfen, ob sie lebenskräftig sei oder etwa eine lebensunfähige Fehlgeburt. Hier ist das Lernen nicht mehr ein bloſses Hervorholen aus dem bereitliegenden Schatze des eignen Bewuſstseins; es wird in einem eindringlicheren und bezeichnenderen Bilde zum Gebären, zum selbsttätigen, eigenkräftigen Produzieren, wozu der andere nur eine allerdings nötige Hilfe leisten kann. Auch im »Phaedo«, wo Plato das Motiv der »Wiedererinnerung« aus dem »Meno« wieder aufnimmt, fehlt nicht die ausdrückliche Erinnerung, daſs zur Herausarbeitung der Erkenntnis aus dem eignen Seelengrunde es der dialektischen Erziehung bedarf.

5. Der »Staat«. A. Erziehung und Gemeinschaft. Die vollkommene Einheit des Prinzips für die Erziehung und für das soziale Leben bringt der »Staat« zur Darstellung. Rousseau nennt dies Buch »die schönste Abhandlung über Erziehung, die je geschrieben worden«. Das ist freilich einseitig, denn das Werk will wenigstens ebensosehr eine Staatslehre wie eine Erziehungslehre darstellen. Aber dies beides ist in der Tat der letzten Begründung nach für Plato völlig eins.

Die Untersuchungen des »Staats« haben zu ihrem nominellen Thema den Begriff des »Gerechten«. Gerechtigkeit hat für Plato von Anfang an eine doppelte Bedeutung: als höchste, die andern alle in sich fassende Tugend des Individuums und der Gemeinschaft. Ihr innerster Grund liegt in der »Seele« des Individuums, in ihrer innerlich gesetzlichen Verfassung; äuſserlich stellt sie sich dar als Gemeinschaftsordnung. Das gemeinsame Prinzip für beides ist jenes im Gorgias durch das Wort »Kosmos« bezeichnete Prinzip der organisierten Verfassung, durch welche eine Vielheit von Kräften in ihren Wirkungen sich gegenseitig (und damit ihr gemeinsames Werk) fördernd, nirgends hemmend, ineinandergreifen. Ihre Voraussetzung ist eine Differenzierung von Tätigkeiten schlieſslich gemeinsamer Zweckrichtung; als Prinzip dieser Differenzierung wird im »Staat« das der Arbeitsteilung bestimmt erkannt und konsequent durchgeführt; die Betrachtungsart des »Staats« ist nach dieser Seite gradezu entwicklungsgeschichtlich, man möchte sagen, biogenetisch. Die äuſsere Organisation des Staats nun ist zwar bloſs das Bild oder Gleichnis der innern, seelischen Organisation; aber an ihr läſst sich das beiden gemeinsame Grundgesetz der Organisation leichter fassen, weil es sich in ihr gleichsam in gröſserer, darum lesbarerer Schrift darstellt. Notwendig muſs der Staat ein vergröſsertes Abbild der Menschenseele sein, da ja die in ihm zusammenwirkenden Kräfte eben die menschlichen Seelenkräfte sind. Um also richtig organisiert zu sein, muſs er nach demselben letzten Gesetz organisiert sein, das als das Gesetz des Guten der Seele des Einzelnen ihre organische Verfassung und damit ihre Tüchtigkeit (Güte oder »Tugend,« ἀρετή, auch hier durchweg verstanden als Gesundheit der Seele d. h. im letzten Grunde seelische Selbsterhaltung) sichert. Das aber wird nur dann der Fall sein, wenn die Organisation des Staats in der Hand der zu aller seelischen Tüchtigkeit Erzogenen — der »Philosophen« liegt.

Aus diesem innersten Zusammenhang der Grundmotive, auf die der Aufbau des platonischen Staats sich gründet, ergibt sich schon die genaue Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Gemeinschaft. Die Erziehung zu aller seelischen Tüchtigkeit (Intellekt- und Willensbildung streng in eins begriffen) ist einerseits gefordert um der Gemeinschaft willen; nur die höchste Erziehung der eben dadurch zum Herrschen Befähigten und Berufenen vermag die rechte Gestaltung des Gemeinschaftslebens zu sichern. Umgekehrt aber — und das wird von Plato nicht weniger beachtet — ist die rechte Verfassung der Gemeinschaft die Bedingung, um eine durchgehends richtige Erziehung (der Regierenden und der Regierten) zu sichern. Die Organisation der Gemeinschaft ist also wiederum selber ein — und zwar der letztentscheidende — Faktor der Erziehung, und schlieſslich nur als solcher von dauerhaftem Wert. Also ist die Gemeinschaftsordnung auch wiederum gefordert aus dem Gesichtspunkte der Erziehung. Somit ist die Einheit des Prinzips für beides vollständig.

6. Der »Staat«. B. Parallelismus der individualen und sozialen Grundfunktionen. Um nun das System dieser Erziehung, die zugleich die »Güte« des Einzelnen und der Gemeinschaft sichern soll, zur Darstellung zu bringen, hat man, dem eigenen Gange Platos entsprechend, auszugehen von der Differenzierung der sozialen Funktionen. Diese scheint Plato anfangs rein der Erfahrung zu entnehmen. Er zeigt, wie schon die gemeine Lebensnot zu gegenseitiger Hilfsleistung und, damit auf diese zu rechnen sei, zu dauernder gesellschaftlicher Vereinigung zwingt. Der erste, bloſse Notstaat ist daher wesentlich nur Wirtschaftsordnung. Die Sicherung der Befriedigung der nächsten Bedürfnisse aber schafft den Boden für neue Bedürfnisse, und wird so zum Ausgangspunkt für eine weiter und weiter gehende Entwicklung. Die Vermehrung der Bevölkerung und zugleich der Bedürfnisse führt zu äuſserer Ausdehnung des anfangs kleinen Gemeinwesens, damit zur Kriegführung, dadurch aber — nach demselben Prinzip der Arbeitsteilung, nach dem auch die bloſs wirtschaftlichen Funktionen sich gliedern — zu einer eigenen Kriegerklasse; aus dieser sondert wieder aus gleichem Grunde eine Klasse Regierender sich aus, welche beiden zusammen sich von der gröſsten Klasse, der der Gewerbtreibenden, scharf abheben. Ungefähr diesen Gang hatte die Entwicklung bei den Griechen wirklich genommen. Die ganze Tiefe dieser Konstruktion aber zeigt sich erst darin, daſs die so natürlich entstandene Hauptgliederung der sozialen Funktionen sich in zwingender Analogie erweist mit der fundamentalen Gliederung der seelischen Funktionen im Individuum. Die unterste Funktion ist, hier wie dort, die der Ernährung und Fortpflanzung, also der Lebenserhaltung; die psychische Kraft, der dies Gebiet untersteht, ist die der Begehrung oder des sinnlichen Triebs; ihre soziale Gestalt das Erwerbsleben. Die zweite, schon vornehmere, ist die der tatkräftigen Lenkung, des entschlossenen Einsatzes der Kräfte für das als gut Erkannte; ihr psychologischer Ausdruck das *θυμοειδές*, welcher Ausdruck durch die wörtliche Wiedergabe »das Mutartige« nicht gedeckt wird; *θυμός* ist die aktive Triebenergie, die zwar auch sinnlichen Charakters, aber nicht wie das Begehren vom Gegenstande abhängig, passiv ist. Im sozialen Leben entspricht dem die disziplinierende Gewalt, in Platos Staat dargestellt durch das Heer, dem auch die Exekutivgewalt im Innern zufällt. Die dritte, oberste, daher normal über die andern herrschende Funktion ist die der Einsicht, ihr psychologischer Ausdruck die Vernunft; im platonischen Idealstaat entspricht ihr die aus dem Heer durch eine gründliche Auslese und sorgfältige wissenschaftlich-sittliche Erziehung hervorgehende Klasse der Regierenden, denen, als den eigentlichen »Hütern« des Staats (*φύλακες*) die zweite Klasse als bloſse Helfer (*ἐπίκουροι*) untergeordnet werden. Diese beiden bilden also unter sich eine engere Einheit.

Das ist nun für Platos Interesse offenbar die gewichtigste Forderung: daſs auf solche Weise die ganze Staatsordnung auf der Erziehung einer kleinen, auserlesenen Zahl Tüchtigster und der ausschlieſslichen Regierung der so Erzogenen beruhen müsse. Darin liegt der am meisten charakteristische Zug seines Entwurfs; darin freilich auch seine leicht erkennbare Schranke. Zwar das Unzureichende jeder Begründung des sozialen Lebens bloſs auf die wirtschaftlichen Kräfte und dann auf die der Exekutivgewalt hat Plato scharf erkannt und in wuchtiger Darstellung für alle Zeit überzeugend zum Ausdruck gebracht. Ohne jene höchste Kraft, die der Vernunft, ohne die Lenkung der »Idee« fehlt dem sozialen wie dem individualen Leben gleichsam der Kopf, es fehlt das Wesentlichste: die stabilierte Einheit des Ziels. Das bloſs wirtschaftliche Interesse und das der bloſsen politischen Exekutivgewalt begründet nur eine vorübergehende, stets bedrohte Einigung, beides übt überwiegend vielmehr trennende als vereinende Wirkung. Ein Staat aber, der nicht wahrhaft einer ist, ist eben kein Staat. Indessen würde daraus richtig doch nur die Forderung folgen, die wirtschaftlichen wie die politischen Funktionen (Gesetzgebung wie Rechtsprechung und Verwaltung, kurz alles, was zur Ausübung politischer Gewalt gehört) der Vernunftidee gemäſs zu gestalten. Plato dagegen bleibt wenigstens im »Staat« in der Hauptsache stehen bei einer schroffen, wenig vermittelten Gegeneinanderstellung

jener drei Funktionen, wobei zwar die Herrschaft der Vernunfteinsicht mit höchstem Nachdruck gefordert, aber nicht auch gezeigt wird, wie jene beiden andern, ein soziales Leben wesentlich mitkonstituierenden Funktionen ihren eigenen Gesetzen und dem gemeinsamen Zweck des Ganzen entsprechend sich gestalten müssen. Schon die seelischen Kräfte im Individuum denkt Plato fast mehr auseinandertretend und gegeneinander gekehrt als harmonisch zusammenwirkend; so steht auch in seinem Staat die regierende Klasse, in deren Hand die exekutive nur schlechthin dienendes Werkzeug sein soll, eigentlich gegen die dritte, einzig dem Erwerbsleben obliegende, die nicht nur an Regierung, sondern auch am Waffendienst und an höherer Erziehung keinen Teil hat, daher nicht wohl aus eigener Einsicht und Kraft, sondern in bloſsem passivem Gehorchen ihre sozialen Funktionen erfüllen kann, so freilich auch jedes Widerstands gegen die Obgewalt der Regierenden der Voraussetzung nach unfähig ist. Damit ist aber nicht ein natürliches Gleichgewicht der Kräfte, also nicht eine wirkliche innere Einheit dargestellt, wie es doch angestrebt wurde. Wäre ein ursprünglicher, nicht zu überwindender Zwiespalt (zwischen Sinnlichkeit und Vernunft) für die Einzelseele sogar zuzugeben, so würde daraus ein entsprechendes Verhältnis der Funktionen im Staat doch nicht richtig folgen. Zerfiele der einzelne Mensch wirklich sozusagen in drei Menschen, einen unter sinnlichen Genuſs und sinnliche Arbeit hoffnungslos geknechteten, einen, dem die Willensdisziplin, und einen, dem die leitende Einsicht zufiele, so müſsten doch die Menschen aller sozialen Klassen an allen diesen Funktionen teilhaben, es dürfte nicht, am wenigsten in ganzen Klassen, die eine Kraft gänzlich auf Kosten der andern ausgebildet sein; das gäbe verstümmelte Menschen, nicht weniger verstümmelt, wenn das Triebleben, als wenn die Willenskraft oder die Kraft der Einsicht vergewaltigt ist. Plato hat die Schwierigkeit zum Teil selber gefühlt und daher die auffallendsten Härten im einzelnen zu mildern gesucht. Aber folgerecht müſste jedem Gliede des Normalstaats ein der erreichbaren Höhe seiner Ausbildung entsprechender Anteil an allen drei sozialen Grundfunktionen zufallen: an wirtschaftlicher Arbeit, an exekutiver und an Regierungstätigkeit; es müſste dem entsprechend die eben auf harmonische (ein seelisches Gleichgewicht sichernde) Entfaltung aller seelischen und leiblichen Grundkräfte gerichtete Erziehung für alle der Art nach gleich und wohl auch gemeinsam sein; wodurch eine Abstufung nach der individuellen Begabung und durch diese bestimmten Berufsaufgabe, vollends nach den Lebensstufen ja nicht ausgeschlossen wäre. Die Modifikationen, die Plato selbst in seinen späteren Schriften (dem »Staatsmann« und den »Gesetzen«) an seinem Entwurf vorgenommen hat, bestätigen klar, in welcher Richtung der erste, bei allem doch gröſste Entwurf fehlgegangen war. Im »Staatsmann« kommt zur Klarheit, daſs zwischen Regierenden und Regierten eine ungleich gröſsere Gleichartigkeit nach Anlage und Erziehung vorausgesetzt werden muſste, als im »Staat« angenommen war; Plato sucht dann beide einander mehr zu nähern; aber leider nicht indem er die untere Klasse an jenen Funktionen, die er ausschlieſslich den oberen zugewiesen hatte, irgendwie teilnehmen oder sich schrittweis dahin erheben läſst, sondern vielmehr indem er von den hohen Forderungen an die regierende Klasse mehr und mehr abläſst. Einer positiven Würdigung der eigentlich politischen Funktionen nähert er sich immerhin schon hier wenigstens durch das allgemeine Zugeständnis, daſs Gesetze doch notwendig sind (im »Staat« gab es keine Gesetze, sondern die oberste Gewalt entschied kraft höherer Einsicht alles unmittelbar). Im letzten Werk (den »Gesetzen«) tritt Plato selbst geradezu als Gesetzgeber auf; die Rechtsprechung, das Äuſsere der sozialen Ordnungen überhaupt, das ganze Erwerbsleben wird ungleich entschiedener gewürdigt als im »Staat«, es wird infolgedessen auch der allgemeinen und elementaren Erziehung (nicht wie im »Staat« bloſs der wissenschaftlichen) Aufmerksamkeit geschenkt; die Kluft zwischen Regierenden und Regierten ist fast ausgefüllt, zugleich freilich das frühere hohe Ideal der unbedingten Vernunftherrschaft praktisch so gut wie preisgegeben, wenn auch theoretisch festgehalten — für »Götter und Götter-

söhne«, oder allenfalls für eine sehr ferne Zukunft des Menschengeschlechts.

Dafs im »Staat« mit solcher Einseitigkeit das ganze Gewicht für die soziale Erneuerung auf die Umwandlung der regierenden Klasse gelegt wird, hat seinen Hauptgrund vielleicht darin, dafs nach Platos Überzeugung eine andere Hoffnung als diese nicht mehr übrig blieb. Plato war nicht der Meinung blofs »frommen Wünschen« Ausdruck zu geben oder ein Ideal in abstracto aufzustellen; er wollte nicht blofs einen »besten«, sondern zugleich einen »möglichen« Staat gezeichnet haben. Eine Umwandlung aber, um nicht zu sagen vollständige Neuschöpfung einer regierungsfähigen Klasse in dem von ihm gedachten Sinne glaubte er als erreichbares Ziel ins Auge fassen zu dürfen; tief durchdrungen von der den Menschen umschaffenden Kraft der Wissenschaft, die er an sich selbst und den edelsten seiner Genossen erfahren hatte, baute er, titanisch genug, geradezu alles auf diese einzige, wie er meinte, gegebene, ja in seiner Hand liegende Kraft. Dagegen zu einer radikalen Änderung der Wirtschaftsordnung und zu einer allgemeinen Erhebung der erwerbenden Klassen auf eine höhere Stufe physisch-geistiger Bildung schienen ihm alle Vorbedingungen zu fehlen; sie fehlten wohl auch wirklich. Gerade die regierende Klasse des platonischen Staats war für ihn nicht eine blofse theoretische Konstruktion, sondern galt ihm den wesentlichsten Bedingungen nach als gegeben; sie war gedacht als der vorhandene Militär- und Besitzadel; dieser bot, wie die Sache lag, freilich auch nur eine schwache, aber eben die einzige, letzte Hoffnung der Rettung. Es schien ihm kein überkühner Gedanke, diesen Adel, aus dem er selbst hervorgegangen war, durch eine tiefgehende, sehr durchdachte wissenschaftliche und sittliche Erziehung, wie seine Akademie sie bot, sowohl regierungstüchtig als zu der uneigennützigen Art der Regierung, die allein frommen konnte, willig zu machen; diesen ursprünglichen Militär- und Besitzadel, wenigstens seine besten Elemente, umzuschaffen in einen Adel der Gesinnung und der wissenschaftlichen wie politischen Tüchtigkeit, der, auf die Eitelkeiten seiner sonstigen, blofs eingebildeten Güter und Vorrechte mit Freuden verzichtend, die Freiheit von Erwerbspflichten zwar behaupten, aber nur gebrauchen würde, um sich ganz der gründlichsten eigenen theoretischen Durchbildung und dem redlichen Dienst des Gemeinwesens — nicht zum wenigsten der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts — zu widmen. Und so kühn auch dieser Traum war, so unerbittlich er durch den wirklichen Gang der Ereignisse Lügen gestraft wurde: dennoch liegt gerade hierin wieder die Ahnung einer für immer geltenden Wahrheit: eine geistige Aristokratie — und wäre es eine Aristokratie im Arbeiterkittel — müfste es in jedem Fall sein, von der eine allgemeine innere Erneuerung der Gesellschaft ausginge und die mit ihrem Geiste dann nach und nach das ganze soziale Leben durchdränge. Ist das Utopie, so ist der heutige oder irgend ein Sozialismus nicht weniger utopisch als der platonische.

7. Der »Staat«. C. Der Erziehungsplan: a) Musisch-gymnastische Erziehung. Aus dem Gesagten versteht es sich, dafs und weshalb die Erziehung, von der der »Staat« handelt, wesentlich die der künftig Regierenden, der »Hüter« des Staats ist; doch erstrecken sich jedenfalls die Unterstufen mit auf die gesamte Kriegerklasse, aus der ja die »Hüter« durch Auslese hervorgehen sollen; vielleicht aber selbst auf die Gewerbtreibenden, worüber leider nichts gesagt ist.

Selbstverständlich ist es nach Platos Voraussetzungen, dafs er vor allem der allgemeinen erzieherischen Wirkung der sozialen Organisationen sorgfältige Beachtung schenkt. Diese versteht sich ja in seinem Idealstaat leicht: da dieser die Normalverfassung der Seele nur im vergröfserten Abbild darstellt, so kann das Leben in ihm nach jeder Richtung nur förderlich auf die seelische Verfassung des Individuums zurückwirken. Wie sehr dagegen jede nicht normale Verfassung des Gemeinwesens die Tendenz hat auch die seelische Verfassung der Individuen zu verderben, sah Plato an den Staaten, wie sie zur Zeit waren, nur zu deutlich vor Augen. Ergreifend weifs er es darzustellen, wie ein verkehrt organisierter Staat unrettbar verderbend besonders auf die, die sich ihm direkt widmen, indirekt

aber auf alle seine Glieder wirkt; wie in ihm auch der beste Einzelne machtlos ist, irgend etwas zu bessern, daher entweder nutzlos sich opfern würde, oder tatlos zur Seite stehen, wenigstens auf ein rein privates Wirken sich beschränken mufs; aber auch, wie eine durchweg richtige Verfassung des Gemeinschaftslebens gleich dem Einatmen gesunder Luft auf die Gestaltung besonders des noch bildsamen kindlichen Gemüts einfliefsen müfste. Dieser gesunde Einflufs mufs natürlich um so stärker sein, je enger, innerlicher die Gemeinschaft unter den Gliedern eines Staates ist; Platos Staat aber stellt die engste, innerlichste Gemeinschaft dar, die nur denkbar ist; in ihm soll jede ἰδίωσις, jedes Zu-eigen-haben, jede Behauptung irgend eines Sonderinteresses gegenüber dem Gemeininteresse ausgeschlossen sein, es soll eine vollendete »Gemeinschaft in Lust und Leid« in ihm walten, so wie im organischen Körper an Freud und Leid jedes Gliedes das Ganze teilhat und umgekehrt. Für seine Staatshüter gibt es darum, wie bekannt, weder Privateigentum noch Familie.

Die eigentliche, direkte Erziehung aber zerlegt sich in die vorwissenschaftliche und die wissenschaftliche, die erstere in die musische und die gymnastische.

Erziehung überhaupt ist die »eine grofse Sache« (das ἓν μέγα), woran alles andere hängt. Sie wird ernstlich als Umschaffung der »Natur« (Grundbeschaffenheit des Menschen) zum Bessern verstanden; sie hat nichts geringeres als eine durchgängige Verbesserung der Rasse von Geschlecht zu Geschecht zur Aufgabe und sichern Wirkung. Daraus ergibt sich schon, dafs die körperliche Ausbildung für Plato nichts Gleichgültiges oder nur Nebensächliches sein kann. Doch beginnt seine Darstellung von den seelischen Einflüssen: weil von der Seele auch die Bildung des Körpers zuletzt abhängt, nicht umgekehrt. Es sind aber hier, wie in jedem Ding, die Anfänge besonders wichtig; denn die noch junge, zarte Seele ist noch wie weiches Wachs für jede Bildung, jeden Eindruck empfänglich; auch pflegen die frühsten Eindrücke fast unaustilgbar zu haften.

Die erste bildende Einwirkung auf das kindliche Gemüt geschieht herkömmlich durch Sagenerzählungen, durch die aber vielfach verkehrte, oft geradezu verruchte sittliche und religiöse Anschauungen in die junge Seele gepflanzt werden. Plato beginnt daher mit einer gründlichen sittlichen Reinigung der nationalen Götter- und Heldensagen, von Homer und Hesiod anfangend. Er legt zu Grunde: die Gottheit ist gut; also keines Schlimmen Ursache; also gewifs nicht Ursache von allem. Verhängt die Gottheit Übel über den Menschen, so müssen sie verdient sein, also zu seinem Besten dienen. Die Gottheit mufs vor allem als wahrhaftig vorgestellt werden; schlicht und aufrichtig in Tat und Wort. Es darf also z. B. nicht vorgestellt werden, dafs die Götter sich zur Täuschung der Menschen in allerlei Gestalt verwandeln, was ohnehin ihnen, den Unwandelbaren, nicht ansteht. Ebenso dürfen aus der Vorführung menschlicher Handlungen und Schicksale nur durchweg sittlich reine Anschauungen hervorleuchten. So darf nie der Tod als etwas Fürchterliches dargestellt werden, was aller Tapferkeit und freien Gesinnung entgegen ist. Es dürfen die Helden nicht dem Unmafs in Speise, Trank oder Liebeslust ergeben geschildert werden. Es darf nicht die verbreitete Vorstellung in den Sagenerzählungen und Dichtungen Nahrung finden, als ob jemals der Ungerechte glückselig, der Gerechte elend sein könnte. Die Dichtung, besonders, als die wirksamste, die dramatische, darf der Hauptsache nach überhaupt nur edle Charaktere darstellen. Das Schlechte mufs man freilich auch kennen, um es zu meiden, aber seine dichterische Behandlung ist vom Übel, weil die Bilder des Schlechten, gerade wenn sie als solche vollkommen sind, sich unvermerkt in die Seele einschleichen und ihre Gestalt ihr aufdrücken. Das aufwachsende Kind soll in einer durchaus reinen, geistigen und sittlichen Umgebung wie in gesunder Luft aufwachsen. Von Wichtigkeit hierfür ist aber nicht blofs der Inhalt der Sagen, sondern auch der Vortrag; am wichtigsten das Musikalische, Rhythmus und Harmonie, da nichts so unmittelbar und unwiderstehlich von der werdenden Seele Besitz ergreift. Da ist besonders alles Weichliche und Süfsliche zu meiden, daher die herbere dorische Art vor der ionischen zu bevorzugen; in allem aber eine edle und kräftige innere Har-

monie anzustreben. Dies dehnt Plato in einem großen und tiefen Sinne aus nicht bloß auf alle Künste, sondern bis auf jedes Handwerk, auf die Gestalt des menschlichen Körpers, ja alles Lebenden, auf alle sinnliche Gestaltung überhaupt; ein wahrlich hohes Ideal, das wohl nicht leicht einem andern als dem selbst hochgebildeten Sohne des Blütenalters von Athen aufgehen konnte. Wird bei Plato die künstlerische Darstellung allerdings einseitig dem sittlichen Gesichtspunkt untergeordnet, so wird doch auch wieder umgekehrt alles Sittliche, selbst alles Technische ins Künstlerische gewendet; wie allgemein für Plato das »Gute« und das »Schöne« zusammenfallen und dieselbe Sache, nämlich die Gestaltung nach der Idee, nur nach zwei Seiten ausdrücken.

Mit der letzten Betrachtung ist auch schon die Gymnastik ganz unter den Gesichtspunkt der »musischen« Bildung gestellt. Ausdrücklich verwirft Plato die Gegenüberstellung von Musik und Gymnastik in dem Sinne, daß die Gymnastik die Bildung des Leibes bezwecke, wie die Musik die der Seele. Auch die Leibespflege hat vielmehr ihr Ziel in der Seele (man erinnert sich, daß dies auch die Ansicht Pestalozzis ist); sie besonders dient der Bildung zur Tatkraft des Willens, der Erziehung des Thymos; während die musische Bildung (in dem eben erklärten, umfassenden Sinne) vorzugsweise die Gesundheit des Trieblebens begründet; jene zielt also auf die Tugend der Mannhaftigkeit wie diese auf die der Sophrosyne (d. h. wesentlich: Gesundheit des Trieblebens; durch die übliche Übersetzung »Besonnenheit« schlecht wiedergegeben). Plato beschränkt sich deshalb in der Hauptsache darauf, die Pflege des Leibes der Obhut der Seele anzuvertrauen. Jedenfalls muß sie denselben Grundsätzen folgen wie die der Seele selbst. Sie muß vor allem einfach, mäßig, herb, in nichts weichlich sein. Krankheit darf es eigentlich gar nicht geben, man dürfte dazu gar nicht Zeit haben; jedenfalls soll man sie nicht durch überzärtliche Behandlung geradezu großziehen, wie es Plato seinem Zeitalter zum Vorwurf macht. Der Idealstaat Platos braucht so gut wie keine Ärzte, wie auch keine Richter; wo man beide sehr nötig hat, ist es ein sicheres Zeichen, daß die allgemeine Erziehung verkehrt ist. Plato ist so menschenfreundlich zu fordern, daß man unheilbar Kranke lieber sterben lasse als ihnen mit Kunst ihr elendes Dasein verlängere.

Wie man sieht, ist die ganze bis dahin geschilderte Erziehung eigentlich Charakterbildung. Auch die Prüfungen, denen die zur Regierung Berufenen sich zu unterziehen haben, sind vor allem Charakterprüfungen; und die Übung der Herangewachsenen im Waffendienst ist eine Fortsetzung derselben Charakterschulung. An dieser, wie überhaupt an der ganzen Erziehung, läßt Plato, wie bekannt, auch die Frauen in jeder Beziehung teilnehmen, da nach seiner Ansicht das weibliche Geschlecht dem männlichen zwar an Kräften nachsteht, aber nicht eine qualitativ andere Natur hat.

Nun aber muß die wissenschaftliche Schulung hinzutreten, und diese besonders will Plato auf völlig neue Grundlagen stellen. Übrigens versteht er auch sie nicht als bloße Verstandeskultur; als ihr Ziel wird vielmehr gleich an die Spitze gestellt die »Idee des Guten«; auch die Verstandesbildung also soll letzten Endes der sittlichen Bildung erst ihr tiefstes, unerschütterliches Fundament schaffen. Denn die bis dahin geschilderte sittliche Erziehung, die fast nur auf Gewöhnung und Übung beruht, reicht eben damit nicht bis zur tiefsten Wurzel der Seele, die der Sokratiker nur im Bewußtsein, in der Erkenntnis zu sehen vermag. Jene Erziehung wendet sich, nach den psychologischen Begriffen Platos ausgedrückt, bloß an die Kräfte der Begehrung und des Thymos, noch nicht an die schließlich lenkende Kraft der Seele: die Vernunft. Aber eben in dieser engsten Beziehung auf die Kraft der Erkenntnis erhält das »Gute« für Plato eine Weite der Bedeutung, in der es das ganze Gebiet der Theorie geradezu einschließt. Um also die »Vernunft« in diesem umfassenden Sinn im Menschen zu befreien und zur beherrschenden Kraft der Seele zu erheben, dazu dient die theoretisch-wissenschaftliche Erziehung, die Plato im 7. Buch (von S. 518 an) beschreibt.

8. Der Erziehungsplan in Platos »Staat«; b) Wissenschaftliche Erziehung. Zum Beginn der Darlegung betont Plato

von neuem in sehr klarer Fassung den Grundsatz der Spontaneität der Bildung. Manche möchten der Seele die Erkenntnis, als die nicht in ihr sei, einsetzen; wie wenn man dem blinden Auge das Sehen einsetzen wollte. Vielmehr kommt es darauf an, die in der Seele eines jeden liegende Kraft, gleichsam ihr Sehorgan, zugleich mit der ganzen Seele herumzuwenden aus dem Finstern, worauf es bis dahin gerichtet war, zum Lichte, das ihr alles erleuchten wird: zum Lichte der Idee. Das ist also die Kunst der Erziehung: die Seele, nicht als ob man die Sehkraft erst in sie hineinbringen müfste, sondern in der Voraussetzung, dafs sie sie bereits habe, nur dazu zu bringen, dafs sie sich dahin wendet, wohin sie sich wenden soll. Gerade ihre höchste Kraft, die der Vernunft, läfst sich überhaupt nur auf solche Art bilden; sie mufs der Seele von Haus aus unverlierbar eigen sein, sie bedarf also nur richtig gelenkt zu werden. Diese Herumwendung der Seele also von dem »nächtigen Tag« eines blofsen Erfahrungswissens zum echten Tageslicht wissenschaftlicher Einsicht ist die wahre »Philosophie«; welcher Begriff auch hier wieder seinen eigentlich pädagogischen Sinn nicht verleugnet.

Welche Wissenschaften also sind zu diesem Zwecke geeignet? 1. Arithmetik. — Eines zunächst, das sich nicht auf irgend ein Sondergebiet sondern auf alle erstreckt; welches alle ausübenden Künste, alle formalen und materialen Wissenschaften gleich nötig haben, was darum jeder und zwar mit zuerst lernen, was man verstehen mufs, »wenn man auch nur Mensch sein soll« (wir sehen hier sehr genau Pestalozzis Begriff der Elementarbildung vorgezeichnet); nämlich: Zahl und Rechnung. Sie ist das erste, unentbehrliche Mittel aus den schwankenden und widerspruchsvollen Aussagen unsrer Sinne uns herauszufinden, aus ihrer Verworrenheit zur Klarheit und Bestimmtheit durchzudringen (522—524; auch dies in jedem Zuge mit Pestalozzi übereinstimmend). Eben darum darf die Zahlenkunde nicht bei zählbaren sinnlichen Gegenständen stehen bleiben; die Sinne lassen ja oft dasselbe als eins und mehreres ja unendlich vieles erscheinen; sondern es ist notwendig zu den reinen Zahlbegriffen vorzudringen; nicht solchen also, die mit sicht- und tastbarem Körper behaftet sind; sondern die Einheit selbst zu erfassen, die in sich unteilbar und jede der andern exakt gleich zu denken ist. — Es folgt

2. Geometrie. Auch sie hat nur reine, unveränderlich »seiende« (nicht wandelbare) Verhältnisse zu betrachten; auch sie ist »Erkenntnis dessen, was immer ist« und darum ein Mittel zur Reinigung und damit zur Erhaltung eines der wesentlichen Organe der Seele, kraft deren sie fähig ist Wahrheit zu schauen; welches Organ ohne diese Hilfe erlöschen und erblinden würde. Mehr wird an dieser Stelle von der Geometrie nicht gesagt; andere Erörterungen desselben Werkes bieten wichtige Ergänzungen. Plato hat volle Klarheit darüber gewonnen, dafs die Geometrie zwischen reiner Logik (bei Plato: Dialektik) und Empirie eine ihr ganz eigene Zwischenstellung einnimmt, indem sie von (je für ein bestimmtes Problemgebiet abgegrenzten) Voraussetzungen aus, über die sie selbst nicht weiter Rechenschaft zu geben hat, in übrigens reiner logischer Herleitung ihre Resultate gewinnt; und dafs sie sich hierbei sinnlicher Konstruktionen zwar bedient, an ihnen gleichsam einen Halt sucht, nicht aber darum das Sinnliche zu ihrem Gegenstand hat, sondern nur rein Gedankliches. Es müfste also von den sinnlichen Anschauungen zurückgegangen werden können auf reine Denkgrundlagen (die freilich Plato nicht genauer hat nachweisen können). Aber gerade durch diese Beziehung auf Anschauung und durch jenes hypothetische Verfahren ist die Geometrie vorzugsweise geeignet, die Unbestimmtheiten und Wandelbarkeiten des Sinnlichen fester Bestimmung schrittweis näher zu bringen; das Gesetz, dem der Wandel und selbst der trügende Schein des Sinnlichen unterliegt, zu erkennen, und so zu einer, wenngleich bedingten Wissenschaft von den Phänomenen den methodischen Grund zu legen. Plato deutet an, dafs eben hierzu: zur mathematischen Darstellung der Erscheinungen, die Geometrie erst noch einer doppelten Ergänzung bedurfte, die ihr bis dahin mangelte: 1. der Erweiterung auf die dritte Dimension (denn sie war bis dahin fast nur Planimetrie), 2. der Hinzunahme des Begriffs der Be-

wegung, da es nicht nur ruhende Raumbeziehungen, sondern vor allem Bewegungen (und zwar im dreidimensionalen Raum) sind, aus denen die Vorgänge in der Natur sich aufbauen. Man erkennt hier den Hinweis auf eine reine Begründung der Mechanik — die freilich durch Archimedes erst angebahnt, und kaum vor Galilei erreicht wurde. — Von den weiten und mannigfachen Gebieten eigentlichen Naturerkennens aber waren bis dahin erst zwei, und auch diese nur in bescheidenem Umfang mathematischer und damit wissenschaftlicher Behandlung (durch die Pythagoreer) erschlossen, die lediglich darum im Lehrplan des »Staats« neben den rein mathematischen Disziplinen noch eine bevorzugte Stelle erhalten, nämlich

3. Astronomie und 4. Musik d. h. Akustik. Hier betont freilich Plato einzig, dafs die sinnliche Erscheinung nicht mehr als das Problem darbiete; dafs das Gesetz selbst, auf dessen Erkenntnis es wesentlich ankommt, auf reiner mathematischer Konstruktion beruhen müsse. Die wahren Gleichförmigkeiten soll man in den Phänomen überhaupt nicht suchen, sie existieren allein im reinen mathematischen Gesetz. Eine strenge Gleichförmigkeit des Gestirnlaufs sinnlich erweisen zu wollen ist eine so falsch gestellte Aufgabe, wie es wäre, die geometrische oder die arithmetische Gleichheit sinnlich beweisen zu wollen; sie kann nur gedanklich aufgestellt werden (als »Theorie«, wie wir zu sagen pflegen). Dafs eine solche Theorie doch ihr Recht darin bewähren mufs, dafs sie sich tauglich erweist, die Ungleichheiten und Widersprüche in den Aussagen der Sinneswahrnehmung auszugleichen und zu berichtigen, ihre Unbestimmtheiten durch solche Bestimmtheiten zu ersetzen, aus denen zugleich jene Unbestimmtheiten selbst sich gesetzmäfsig verstehen lassen, dies bleibt wenigstens hier unausgesprochen; man wird aber annehmen dürfen, dafs es im Gedanken Platos dennoch liegt; jedenfalls entspricht dem genau eine Ausführung im letzten Buche des »Staats«, wo ausdrücklich nicht die reinen Begriffe von Zahl-, Mafs- und Gewichtsbestimmungen, sondern das Zählen, Messen, Wägen selbst, also die Anwendung jener Begriffe zur Bestimmung des Sinnlichen als jene Verstandesleistung anerkannt wird, durch welche die Widersprüche der Wahrnehmungsaussagen zu überwinden sind; wie es auch später (im Philebus und den Gesetzen) von Plato festgehalten wird. Es ist demnach die Meinung nicht haltbar, dafs Platos Wissenschaftslehre auf die Verachtung oder wenigstens unklare Vernachlässigung der Empirie gebaut sei. Vielmehr hat sie sich auch historisch mächtig erwiesen gerade in der Entbindung empirisch-wissenschaftlicher Forschung auf mathematischer Grundlage. Die Schöpfer der exakten Wissenschaft der Neuzeit waren überzeugte Platoniker, sie wollten ausdrücklich den platonischen Wissenschaftsbegriff erfüllen und sie haben ihn erfüllt. Freilich aber wertet Plato nicht das seelische Organ blofs nach seiner Bedeutung für die Wissenschaft, sondern die Wissenschaften nach ihrer Bedeutung für die Entfaltung des seelischen Organs, durch das »Wahrheit« geschaut wird. Und so ist dieser ganze wissenschaftliche Kurs nach Platos Sinn überhaupt nur »Vorschule« (προπαιδεία) zu etwas Höherem:

5. der Dialektik, d. h. der Ideenerkenntnis, die zum Gipfel, der Krönung des ganzen Baus hinanführt, zur Idee des Guten. Der Einblick in den Zusammenhang der Wissenschaften, in die innere Verwandtschaft ihrer sämtlichen Aufgaben untereinander, besonders in ihre gemeinschaftliche methodische, nämlich mathematische Grundlage, ist schon bei der Behandlung der Wissenschaften selbst das Wertvollste, und eben in der Fähigkeit solcher systematischen Über- und Zusammenschau (Synopsis) erprobt sich die dialektische Begabung. Anders als auf dem Wege durch die Wissenschaften hindurch ist zur Dialektik nicht zu gelangen; aber es ist auch unmöglich bei jenen stehen zu bleiben, da sie sämtlich auf blofsen, nicht radikal begründeten, daher willkürlich scheinenden Voraussetzungen fufsen, um von diesen aus dann freilich streng methodisch fortzuschreiten. Statt dessen geht die dialektische Methode, alle Voraussetzungen aufhebend, auf den »Anfang selbst«, um in ihm die letzte Sicherung zu erreichen. Plato unterscheidet aus diesem Grunde das blofse Wissenschaftsdenken als »Dianoia«, wörtlich »Durchdenken« (näm-

lich von Stufe zu Stufe methodisch fortgehendes, aber der letzten Begründung, des hinreichend gesicherten »Anfangs« entbehrendes Denken) vom »Nus«, dem reinen Erdenken, Ursprungsdenken, das der »Dialektik«, d. i. der Grundlegung zum ganzen Verfahren der Wissenschaft überhaupt in seinem reinen logischen Fundament allein eigen ist. Es ist, was Kant Transzendentalphilosophie nennt: welche nicht mit besonderen Gegenständen zu tun hat, sondern mit denjenigen letzten Voraussetzungen, vielmehr Ursprüngen, die ein Erkennen überhaupt und ein Sein des Erkennens (einen »Gegenstand« in Kants Sprache) »allererst möglich machen«. In diesem letzten transzendentalen — beides, das Denken und das Sein der Wissenschaft überbietenden — Grunde wird zugleich die theoretische Erkenntnis (dessen, was ist) für Plato völlig eins mit der praktischen (dessen was sein soll). Die höchste Idee, die Idee der Idee, die selbst voraussetzungsfreie, nicht mehr bloſs voraussetzliche, sondern letztgültige Voraussetzung aller Voraussetzungen der Wissenschaften (das ἀνυπόθετον) ist zugleich die »Idee des Guten«. Ihr Sinn ist kein in mystische Tiefen sich versteckender: es ist das reine Gesetz, das Gesetz der Gesetzlichkeit selbst. Im Gesetzlichen war schon im »Gorgias« der schlieſsliche, unabweisliche, unangreifbar sichere Grund des »Guten« gefunden; nur ungleich schärfer wird jetzt das unbedingt Gesetzliche als dieser letzte Grund bezeichnet; welcher, als solcher in keiner Erfahrung je gegeben, um so bestimmter den Sinn der Forderung, des ewig anzustrebenden Zieles (σκοπός) erhält und für immer behält. Man hätte freilich erwartet, daſs diesem Aufstieg zum letzten, nicht mehr anderweitig bedingten Grunde des Guten ein Abstieg in das Gebiet des Handelns selbst, also eine methodisch entwickelte Ethik folgen werde. Statt dessen begnügt sich Plato diesen Abstieg nur überhaupt zu fordern und uns für ihn ganz allgemein auf die Erfahrung zu verweisen (519 f.; 539 g. E., vergl. 484 D), die zur Begründung des Sittlichen freilich nicht taugt, aber nachdem der Grund von der Dialektik aufgezeigt ist, im Lichte der so gewonnenen Grundeinsicht sich nunmehr erhellen und zu dem Prinzip die Fälle der Anwendung bieten wird.

Was die zeitliche Anordnung des Studienganges betrifft, so bestimmt Plato (536—540): es sollen den Kindern neben oder nach der früher behandelten, ja für alle gemeinsamen musischen Bildung — und natürlich dem elementaren Lese- und Schreibunterricht, der im »Staat« kaum berührt, offenbar als selbstverständlich vorausgesetzt wird — nur die propädeutischen Disziplinen, besonders also Rechnen und Geometrie, und auch diese nur spielend, d. h. nicht nur nicht in streng wissenschaftlicher Fassung, sondern überhaupt ohne irgend welchen Zwang geboten werden; denn für einen Freien zieme es sich nicht irgend eine Wissenschaft in unfreier Weise zu lernen; und wenn körperliche Übungen vielleicht ohne Schaden Gewalt vertragen, so vermag dagegen in der Seele nichts zu haften, das gewaltsam gelernt wird. Auch ist der Zweck soweit nur, daſs den verschiedenen Fähigkeiten Gelegenheit gegeben wird, sich kundzutun. Nur die also, die sich in solchen bloſsen Vorübungen als vorzüglich befähigt erwiesen haben, werden nach Ableistung der nötigen gymnastischen Übungen, für welche zwei bis drei Jahre angesetzt sind, zum ernsten wissenschaftlichen Studium zugelassen, dem sie vom 20. bis zum 30. Jahr obliegen sollen; dann folgt erst ein 5 jähriger Kursus der Dialektik; die Zeit vom 35. bis 50. Jahr ist der so Ausgebildete verpflichtet ganz dem Staatsdienst zu widmen; von da an ist er frei ausschlieſslich der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Erziehung der Jüngeren zu leben; auſser daſs er an der höchsten Leitung des Staats, wenn an ihn in periodischem Wechsel die Reihe kommt, mitzuwirken hat.

Der »Staat« redet, wie schon gesagt, durchweg von der Erziehung der zum Regieren Berufenen; wie sich Plato die Volkserziehung damals gedacht haben mag, bleibt der Vermutung überlassen. Nach Vergleichung der »Gesetze« hat es eine gewisse Wahrscheinlichkeit, daſs die Vorschriften für die musisch-gymnastische Bildung allgemeine Geltung haben sollen (soviel darf man Pöhlmann — in dem unten zu nennenden Werk I, 345 ff. — vielleicht zugestehen); aber ein sicherer Rückschluſs

gilt von den Ansichten des alternden Plato auf die seiner jüngeren Jahre nicht und eine direkte Auskunft gibt weder der »Staat« noch eine andere Schrift aus früherer Zeit. Dagegen wird die ganze Frage der öffentlichen Erziehung nochmals umfassend behandelt in dem letzten Werk, eben den »Gesetzen«; und hier wenigstens wird ausdrücklich die Erziehung der gesamten Bürgerschaft (beiderlei Geschlechts) ins Auge gefaſst. Es bleibt also übrig von diesem Erziehungsplan des »zweitbesten Staats« Rechenschaft zu geben.

9. Der Erziehungsplan der »Gesetze«. Plato hat nicht nur die Möglichkeit der Verwirklichung des im »Staat« gezeichneten Ideals einer Gemeinschaftsordnung theoretisch verfochten, er hat auch geraume Zeit die Hoffnung gehegt, sie an bestimmter Stelle, nämlich auf dem Boden Siziliens, durch den mächtigen Einfluſs seines ergebenen Freundes und Gesinnungsgenossen Dio von Syrakus, eines nahen Verwandten des »Tyrannen« Dionys I., oder durch des letzteren Sohn und Nachfolger, Dionys II., in der Hauptsache ins Dasein treten zu sehen. Selbst nach dem gänzlichen Scheitern solcher Hoffnung brachte er es nicht über sich, seine hochsinnigen Träume ganz zu verabschieden. Er hielt einerseits an seinem frühern Ideal fest, wenn er auch nur noch in einer fernen Zukunft des Menschengeschlechts dessen Erfüllung zu hoffen wagte (Ges. 739 D); andrerseits unternahm er, für den ja nicht undenkbaren Fall der vollständigen Neugründung etwa einer Kolonie, eine auch unter den gegebenen Bedingungen mögliche Staatsordnung zu zeichnen, die zwar nicht sein ganzes Ideal erfüllen, aber doch eine beträchtliche Annäherung daran darstellen würde. Für diesen »zweitbesten« Staat also, dessen Schilderung sein letztes Werk, die »Gesetze«, gewidmet ist, verzichtet er auf die Forderung des vollen Kommunismus; um aber doch den verheerenden Einfluſs der wirtschaftlichen Interessenkämpfe soviel als möglich auszuschalten, bestimmt er, daſs die Vollbürger wenigstens an keinem andern als ländlichen Besitz, und zwar auf Grund einer genau (dem Ertrage nach) gleichen Verteilung von Ackerlosen teilhaben sollen, den sie eigentlich nur für den Staat verwalten; während Handel und Gewerbe einer von bürgerlichen Rechten ausgeschlossenen Klasse bloſser Beisassen (Metöken) überlassen bleibt, die selbst räumlich von den Vollbürgern getrennt wohnen sollen. Dabei ist die ganze Lebensordnung der Vollbürger bis ins einzelne gesetzlich bestimmt. Ganz besonders deutlich hat hier die ganze Staatsordnung nur den Sinn und Zweck der Erziehung; die Gesetze haben selbst äuſserlich das Ansehen von Erziehungsvorschriften, sie reden zu den Bürgern die Sprache des treuen Vaters oder der Mutter, bemühen sich namentlich durch ausführliche Erklärung der (zuletzt stets sittlichen) Motive die Bürger den Absichten des Gesetzgebers geneigt zu machen; sie begnügen sich in allem, was zu Zwangsmaſsregeln ungeeignet scheint, mit ernster Lehre und Ermahnung. Auf diese Weise aber erstreckt sich die Gesetzgebung geradezu auf das ganze Leben der Bürger. So schon auf die Eheschlieſsung und Kinderzeugung (denn mit dem Privateigentum wird das Familienleben jetzt anerkannt); vollends die Pflege der Kinder in den ersten Lebensjahren wird strenger obrigkeitlicher Aufsicht unterworfen. Vom vollendeten dritten bis zum vollendeten sechsten Lebensjahr aber müssen alle Kinder öffentliche Kindergärten besuchen (Ges. 794); dann beginnt der planmäſsige Unterricht in Gymnastik und Musik, gleichmäſsig, aber getrennt für Knaben und Mädchen. Die Schule ist Staatsanstalt, die Lehrer vom Staat angestellt und besoldet, der Besuch für alle Kinder obligatorisch, der Lehrplan unausweichlich von Staatswegen angeordnet (794 ff.). Ausdrücklich wird (804 D) das Prinzip des staatlichen Schulzwangs aufgestellt: die Kinder sollen »nicht etwa, wenn der Vater will, die Schule besuchen, wenn aber nicht, vom Unterricht frei bleiben; sondern aus der Voraussetzung, daſs sie dem Staat noch mehr als ihren Eltern gehören, soll alles, alt und jung, von Notwegen — ἐξ ἀνάγκης — soweit als nur möglich gebildet werden«, und zwar gleichermaſsen beide Geschlechter, wodurch die Gesamtleistung des Staats sich verdoppelt. Die Spiele werden genau geregelt, auch (nach ägyptischem Vorbild) in sinnreicher Weise benutzt, um die Kinder mit den einfachsten Zahl- wie Raumverhältnissen voraus vertraut zu machen. Mit

dem zehnten Jahre beginnt der Lese- und Schreibunterricht, in dem jeder es bis zu leidlicher Beherrschung, aber nicht gerade zur Vollkommenheit bringen mufs. Die Stoffe zu Leseübungen in Prosa und Versen werden wieder sehr genau gesichtet; einen, ja den Hauptstoff liefern die Gesetze des Landes, die ja, nach dem oben Gesagten, nicht Gesetze im gewöhnlichen Sinn sind, sondern eine ganze, auf alle Lebensverhältnisse sich erstreckende sittliche Unterweisung in einer zugleich der Dichtung sich nähernden Form einschliefsen. (Wir finden also hier, was wir im »Staat« vermissen mufsten: eine ausgeführte Sittenlehre, sogar in einer rein praktischen Fassung; nichts von der dort so hoch gewürdigten, ja fast ausschliefslich beachteten theoretischen Begründung.) Vom 13. bis 16. Lebensjahr folgt die eigentliche musische Unterweisung: Zitherspiel und Chorgesang, verbunden mit Orchestik; denn auf den sittlichen Einflufs der chorischen Lyrik (in der ja bei den Griechen Dichtung, Musik und Tanz in engste Vereinigung treten) wird auch hier das gröfste Gewicht gelegt. Ferner wird in Arithmetik, Geometrie (und zwar dreidimensionaler) sowie Astronomie unterrichtet. Ihr genaueres Studium zwar soll auf die Begabtesten beschränkt bleiben, aber alle sollen daran teilnehmen soweit es notwendig ist. Und zum Notwendigen wird nicht ganz wenig gerechnet: es soll der allgemeine Unterricht in der Geometrie bis zum sicheren Verständnis des Unterschieds des Rationalen und Irrationalen geführt werden, in der Astronomie bis zur Einsicht, wie die scheinbar regellosen Bewegungen der Planeten sich auf streng regelmäfsige zurückführen, was übrigens Plato selbst erst in höherem Alter gelernt zu haben bekennt; es war die grofse Errungenschaft des Eudoxus von Knidus. Der dialektischen Unterweisung, zu der im »Staat« alles andere nur Vorschule war, wird hier gar nicht gedacht; aber dafs Plato seiner Überzeugung von ihrer Unerläfslichkeit nicht etwa untreu geworden ist, verrät wenigstens eine Ausführung im 10. Buch der Gesetze (965 f.; Genaueres in m. Buche »Platos Ideenlehre«, Leipzig 1903, S. 358 f.). Über die Zeit des höheren Unterrichts finden sich keine Angaben. Jedenfalls mit dem 17. oder 18. Lebensjahr greift die strengere körperliche Schulung, besonders der Waffendienst ein, der dann alle Bürger bis zum 60. Lebensjahr in der Weise festhält, dafs sie nach bestimmter Ordnung an den fortdauernd (mindestens alle Monate einmal) stattfindenden militärischen Übungen teilzunehmen haben. Man wird annehmen dürfen, dafs das wissenschaftliche Studium daneben seine Stelle finden soll, die zeitliche Anordnung also ähnlich wie im »Staat« gedacht ist. Überhaupt bricht die Erziehung der Bürger durch den Staat nie ab; sie setzt sich eben darin fort, dafs überhaupt die ganze Lebensordnung auch des Erwachsenen sozusagen für jeden Augenblick durch staatliche Vorschrift genau normiert und vom Staat überwacht ist. Kunst und Dichtung untersteht strengster Kontrolle; auch die ethische, die religiöse Überzeugung ist nichts weniger als freigegeben; jedes Neuerungsbestreben ist durch schwere Strafen bedroht; und bei aller Betonung des Vorzugs friedlicher Belehrung und Überredung vor Gewaltmafsregeln wird doch z. B. für unverbesserliche Atheisten die Todesstrafe bestimmt.

10. Zur Beurteilung der sozialen Pädagogik Platos. So ist nach Plato der Mensch verstaatlicht bis zum äufsersten; wobei er deswegen gar kein Bedenken empfindet, weil er fest glaubt zugleich den Staat vermenschlicht, ihn (wie er oft ausspricht) streng auf die menschliche »Natur« gegründet zu haben. Versteht man also unter »Sozialpädagogik« eben dies: die gänzliche Verstaatlichung der Erziehung des Individuums (worin zugleich liegt, dafs umgekehrt der Staat wesentlich Erziehungsanstalt ist), so ist Platos Pädagogik Sozialpädagogik im eminenten Sinne. Auch ist nicht das an ihr das Anstöfsige, dafs sie eine durchgängige Wechselbeziehung der Begriffe Erziehung und Gemeinschaft als Prinzip aufstellt und mit eiserner Konsequenz durchführt. Anstöfsig ist vielmehr ein anderes. Es wird zwar die »Idee« an die Spitze gestellt, in der Plato sonst den (von Kant scharf bezeichneten) Sinn der »unendlichen Aufgabe« nicht verkannt hat; aber sie droht hier zu einer endlichen, abgeschlossenen, alle Entwicklung abschneidenden Gestalt sich zu verengen. Es er-

scheint die Idee, ganz gegen ihren sonst von Plato sicher erkannten Sinn, gradezu in die Erfahrung hineingezogen und damit verendlicht, versinnlicht. Eine Gestaltung des Staats und damit des ganzen menschlichen Lebens und der menschlichen Bildung, die zwar in bisheriger Erfahrung nicht gegeben, aber sozusagen von heute auf morgen erreichbar gedacht ist, wird zugleich als die endgültige, absolute Darstellung der Idee des Staats und damit des Menschen, und deshalb, nachdem sie einmal durchgeführt wäre, auf immer unabänderlich vorgestellt. Daher soll es schon im ersten Werk (das zweite verschärft aber eigentlich noch diesen Fehler grade durch die ungleich mehr in alle empirischen Fragen sich einlassende Durchführung) durchaus keine Höherentwicklung, folglich, da der Veränderlichkeit überhaupt sich doch kein Riegel vorschieben läſst, nur eine Änderung zum Schlechteren geben, und dann etwa eine Rückwendung wieder zum Besseren, und so fort in unendlichem Kreislauf.

Man ist zunächst geneigt, dem Einwand vielmehr den Ausdruck zu geben, daſs in Platos Staat die Individualität vergewaltigt werde. Bei näherer Prüfung aber zeigt sich, daſs man damit im Grunde nur das vorige im Sinn hat. Durch einen Staat, der nach keiner Seite die Entwicklung einengte, vielmehr in jeder Hinsicht auf sie berechnet und eingerichtet wäre, würde die Individualität sich nirgends beengt oder vergewaltigt fühlen können. In ihm müſste ihr, eben in Rücksicht auf die Möglichkeit unbeschränkter Fortentwicklung, volle, namentlich geistige und sittliche Bewegungsfreiheit verstattet werden, da nur so auch der geistige und sittliche Fortschritt des Ganzen nach keiner Seite behindert, vielmehr begünstigt, ja garantiert sein würde. Damit würde aber die Grundbeziehung des geistigen und sittlichen Lebens und der daraus flieſsenden schaffenden Tätigkeit des Individuums auf die geistige und sittliche Höherbildung des Gemeinlebens (ebenso wie umgekehrt) nicht etwa wegfallen, so daſs an die Stelle der sozialen eine individuale Richtung der Bildung träte; nicht einmal eine Einschränkung würde diese Wechselbeziehung erfahren. Denn daſs es etwa sozialer Zwangsmaſsregeln weniger oder gar nicht mehr bedürfte, wäre nicht eine solche Einschränkung zu nennen; der soziale Einfluſs besteht ja, wie auch Plato klar gesehen hat, keineswegs allein in Zwangsmaſsregeln, sondern grade, je mehr der Staat zum Erzieher geworden, um so mehr in gütlicher Überredung, ja in einer gleichsam diätetischen Rückwirkung des Gemeinlebens auf jeden Einzelnen, welche diesem die im Gemeininteresse geforderte Gesinnung und Handlungsweise zur »natürlichen« macht. Aber es wäre von Anfang an beides, das Individual- und das Gemeinleben mit und in unaufheblicher Wechselbeziehung zu einander von jener Schranke der Endlichkeit, die allein alle Unfreiheit bedingt, erlöst und auf die Bahn einer Entwicklung gestellt, die ins Unendliche weist. Damit würden mit einem Schlage alle jene Beengungen und Vergewaltigungen verschwinden, die in Platos doppeltem Entwurf uns so peinlich auffallen; der Kerngedanke der sozialen Pädagogik aber bliebe bestehen, ja er käme in dieser Befreiung erst zur vollen Geltung; und die »Idee«, ihrem reinen (auch platonischen) Sinn zurückzugeben, träte grade nun erst wirklich beherrschend an die Spitze. Grade dann würde klar werden, daſs mit der sozialen Pädagogik Platos doch etwas geleistet war, das für alle Zeiten Bestand hat. Sehr merkwürdig ist übrigens, daſs die Schranke des Denkens, welche die schwersten Fehler des platonischen Staatsideals wenigstens begreiflich macht, genau dieselbe ist, an welche sozusagen in jeder Richtung das wissenschaftliche Denken der Alten gebunden blieb, nämlich die Beschränkung der Betrachtung auf endlichen Bereich; die mangelnde Durchdringung der Seite der Probleme, die ein Unendliches in irgend einer Form einschlieſst; moderner und populärer ausgedrückt: die mangelnde Rücksicht auf die Entwicklung.

Literatur: Die ältere bei Überweg-Heinze, Grundriſs der Geschichte der Philosophie, Bd. I, zu § 43 (es fehlt: Alex. Kapp, Platons Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik, Minden 1833, wo die völlige Einheit von Ethik, Politik und Pädagogik in Platos »Staat« bereits klar erkannt ist). Sodann ist der Gegenstand natürlich in allen Plato-Darstellungen wenigstens berührt. Die eingehendste und anregendste neuere Darstellung findet man in Pöhlmanns Werk: Ge-

schichte des antiken Kommunismus und Sozialismus, Bd. I. Ferner: Natorp, Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik, 1895, jetzt in: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, I. Stuttgart 1907.

Marburg. P. Natorp.

Platz des Lehrers

Während des Unterrichts hat der Lehrer über die Klasse fortwährend eine gewisse Aufsicht zu üben, um einerseits leicht vorkommenden Störungen vorzubeugen, andrerseits sich zu überzeugen, ob die Schüler ihre Blicke auf ihn selbst bezw. auf das vorgenommene Lehr- oder Lernmittel richten und damit die erste äufserliche Vorbedingung der Aufmerksamkeit erfüllen (s. Art. Aufsicht). Eine solche Aufsicht und Kontrolle ist aber nur möglich, wenn der Lehrer einen Standort einnimmt, von dem aus er sämtliche Schüler seiner Klasse leicht überblicken kann. Das ist eine Stelle in der Mitte vor den Schülern, an irgend einer Seite des Tisches. Es ist hierbei zunächst gleichgültig, ob der Lehrer steht oder sitzt. Mindestens in letzterem Falle müssen jedoch Tisch und Stuhl erhöht auf einem Podium stehen, damit der Lehrer tatsächlich alle Schüler bequem überblicken könne. Stehend kann er sie allerdings besser übersehen und ist beweglicher und regsamer, auch leichter geneigt, in dringenden Fällen — z. B. behufs Inanspruchnahme eines Lehrmittels — seinen Standort zu verlassen. Eine angemessene Abwechslung zwischen dem Stehen und Sitzen, die auch mit Rücksicht auf die Kraft und Gesundheit des Lehrers geboten erscheinen mag, wird wohl die richtige Mitte bilden. Bei intimer Behandlung eines Bildes, eines lyrischen Gedichtes, einer Erzählung mag der Lehrer unter seinen Schülern sitzen, wie die Mutter unter ihren Kindern.

Es steht in schroffem Gegensatz zu dieser Regel, wenn der Lehrer ohne Not, einer blofsen Gewohnheit folgend, gelegentlich seinen Standort verläfst und sich zwischen die Schüler stellt oder auf ein Bankende setzt, wenn er vor der Klasse oder zwischen den Abteilungen hin- und herspaziert und dabei bald diesem, bald jenem Teil der Schüler den Rücken kehrt; hierdurch wird sein kontrollierender Überblick sehr beeinträchtigt, die Fixierung des Lehrers von seiten der Schüler aber geradezu unmöglich gemacht. Die nächste Folge ist dann, dafs die Schüler unaufmerksam und unruhig werden, sogar Unfug treiben. So hatte der Schreiber dieser Zeilen Gelegenheit, während des Hospitierens bei einem jungen Lehrer, der während des Unterrichts hin- und herzugehen pflegte, in einer Religionstunde zu beobachten, wie die Schüler, sobald ihnen der Lehrer den Rücken kehrte, mit ihrer Aufmerksamkeit sofort abschweiften und Flaumfedern in die Höhe bliesen; sobald sich der Lehrer ihnen wieder zuwandte, waren sie mäuschenstill und scheinbar bei der Sache. Unter solchen Umständen kann die üble Gewohnheit des zwecklosen Hin- und Hergehens sogar den ganzen Erfolg des Unterrichtes in Frage stellen. Die Festigkeit des Standortes mufs daher mit als eine Vorbedingung eines gedeihlichen Unterrichtes angesehen werden und ist ein wesentliches Stück jener Ordnung, in der jeder Gegenstand, wie jeder am Unterrichte Beteiligte seine bestimmte Stelle einnehmen mufs.

Gleichwohl kommen solche Fälle nicht selten vor, wo der Lehrer seinen gewöhnlichen Platz verlassen mufs; zunächst findet dieses statt bei der Benutzung eines gemeinsamen Lehrmittels z. B. der Wandtafel, der Landkarte usw. Wenn er aber hier den Schülern etwas zu zeigen oder vorzumachen hat (z. B. eine Rechnung oder Zeichnung) und dabei genötigt ist, den Schülern mehr oder weniger den Rücken zu kehren, so darf dies doch nur auf kurze Zeit geschehen, damit er immer wieder seine Blicke über die Klasse schweifen lassen könne.

Steht ein Schüler vor dem Lehrmittel oder hat er vom Podium aus etwas vorzutragen, so mufs der Lehrer seinen Standort in der Regel gleichfalls verändern, um einen solchen Platz einzunehmen, von dem aus er den betreffenden Schüler, bezw. auch das Lehrmittel nicht minder überblicken kann wie die Gesamtheit der Schüler; daher mufs er bald vor-, bald seitwärts treten, oder beides zugleich, mitunter sogar im Hintergrund des Schulzimmers Aufstellung nehmen.

Eine weitere Nötigung für den Lehrer, seinen Platz zu verlassen, tritt ein, wenn

er die schriftlichen Hausaufgaben der Schüler besichtigen will, oder wenn die Schüler während der Unterrichtsstunde zu schreiben, zu zeichnen oder Schulaufgaben anzufertigen haben. In solchen Fällen muſs der Lehrer seinen Platz öfters verlassen, um sich zu überzeugen, wie und mit welchem Erfolg die einzelnen Schüler arbeiten, wobei er ihnen erforderlichenfalls auch Winke und Weisungen zu erteilen haben wird, — um aber auch zu verhüten, daſs die Schüler ihre Zuflucht zu Täuschung und Betrug nehmen. Und so können ihn auch sonstige drohende oder schon eingetretene Ungehörigkeiten veranlassen, den betreffenden Schülern näherzutreten, um die Ordnung aufrecht zu erhalten, bezw. wieder herzustellen.

Dagegen liegt für den Lehrer keine dringende Veranlassung vor, sich zu den Schülern zu begeben, wenn sie im Unterricht versagen, wenn sie etwa mangelhaft lesen oder rechnen, falsch, lückenhaft oder gar nicht antworten usw.; da muſs der Lehrer die Schüler auch von seinem festen Standort aus anzuleiten wissen, sich zu verbessern und das Richtige zu finden: beim Lesen durchs Lautieren bezw. Buchstabieren und Syllabieren — wenn nötig, unter Benutzung der Wandtafel oder Lesemaschine —, beim Rechnen durch den Hinweis auf das Anschauungsmittel oder Musterbeispiel, auf die geübten Reihen oder gewonnenen Regeln, in der Naturkunde durch Hervortretenlassen des Schülers, damit er den betreffenden Gegenstand genauer betrachte und in dieser Weise seine verfehlte Antwort selbst verbessere. Nötigenfalls sind auch andere Schüler zur Berichtigung und Ergänzung der ungenauen oder lückenhaften Antworten heranzuziehen. Durch solches Vorgehen wird der Lehrer in den Stand gesetzt, mit dem Schüler selbst in schwierigen Fällen, ohne seinen Platz zu verlassen, vor der ganzen Klasse zu verhandeln, mithin den Einzelunterricht, der der Unaufmerksamkeit und Unruhe der übrigen Schüler so leicht Vorschub leistet, zu vermeiden.

Literatur: Ziller, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Herausgegeben von Dr. K. Just. Leipzig 1897. Vergl. d. Art. Pädag. Universitäts-Seminar (Seminarordnung).

Kronstadt in Ungarn. E. Morres.

Plump

Mit dem Worte »plump« bezeichnet der Sprachgebrauch nach Grimms Wörterbuch das Schwerfällige, roh Ungefüge, stark Massige, Unförmliche, Unbehilfliche, Ungeschlachte, Unfeine, Derbe, Grobe und Stumpfe in körperlicher und geistiger Beziehung. (Vergl. hierzu engl. adj. plump = fleischig; subst. = Klumpen, Haufen.) Man wendet es auf Personen, auf Handeln, Benehmen und Reden an und legt dabei besonderen Nachdruck auf das Unschöne in der Bewegung und das Ungefügige in der Form. Phlegmatischen, hölzernen, tölpischen, lümmelhaften Menschen haftet die Plumpheit in gröſserem oder geringerem Grade an. Bei Apathie, Indolenz, Träg-, Schwach- und Blödsinn ist die Plumpheit in der äuſseren Lebensgebarung lediglich oder doch sehr häufig der Ausdruck der Langsamkeit des Denkens, der Trägheit des Vorstellungsverlaufes und der geringen Befähigung, den Körper unter die Zucht des Geistes zu stellen. Zuweilen wird körperliche Plumpheit durch unregelmäſsigen Körperbau oder Entwicklungshemmungen und Gebrechlichkeit des Körpers bedingt, wie man an erblich belasteten Naturen, Epileptikern usw. beobachten kann. Der Beziehungen von Plumpheit und Dummheit gedenkt Schopenhauers Wort: »Dumme Menschen bewegen sich wie Gliedermänner, an Geistreichen spricht jedes Gelenk« (Parerga usw., Zur Physiognomik). Verächtlich und lächerlich zugleich wird Plumpheit, wenn sie in Verbindung mit Stolz und Hoffart auftritt und als Plumpstolz nach Geltung ringt. Plumpheit ist Naturgeschenk und deswegen schwer zu beseitigen. Betreffs der Erziehungsmaſsregeln, die zu ihrer Milderung beizutragen vermögen, wolle man das unter »Hölzern« und »Linkisch« Mitgeteilte nachlesen!

Leipzig. Gustav Siegert.

Pocken

s. Impfung

Polizei, pädagogische

s. Regierung

Poltern

Poltern heifst, wie die Betrachtung der Worte Poltergeist, Polterabend u. a. m. ergibt, soviel wie: kollernd lärmen, schallendes Getöse verursachen; auf das Geistesleben übertragen, bedeutet es: mit sich überstürzenden Worten heftig aufbrausen, eifern, zanken und schelten. Der Kinderwelt ist starkes Geräusch ein Naturbedürfnis; indem sie lärmt, übt sie sich, nach Schopenhauers Wort, »im Gebrauche der lebendigen Kräfte«, die der Tätigkeitstrieb zu entfalten berufen ist. Solches Poltern geschieht ohne böse Absicht und ist, wenn auch peinlich und widergesellschaftlich, doch sittlich entschuldbar. Sobald aber der Lärm, »die impertinenteste aller Unterbrechungen, da er sogar unsere eigenen Gedanken unterbricht, ja zerbricht« und solchergestalt zum »Gedankenmörder« wird (Schopenhauer, Kurze Abhandlung über Lärm und Geräusch), auf Mutwillen, gehässige Böswilligkeit, Verdriefslichkeit, Zorn (Zornmütigkeit), Hafs und Rachsucht zurückzuführen ist, unterliegt er der sittlichen Beurteilung und mufs als den Hochgedanken des Wohlwollens und der Billigkeit widersprechend gebrandmarkt werden. Choleriker und Sanguiniker neigen wegen ihrer Heftigkeit und leichten Beweglichkeit zum Poltern. Hypochondrische poltern gegen sich selbst, Nervöse und Hysterische gegen andere; hier wie dort ruht das Poltern auf pathologischer Grundlage. Emminghaus bezeichnet die Zornmütigkeit als bleibende Neigung zum Poltern und hebt die hysterische Gemütsentartung als Ursache des Hanges zu Lärm und Geräusch hervor. Bemerkenswert sind das bewegliche Gebärdenspiel und der boshafte Gesichtsausdruck des mit bewufster Absichtlichkeit Polternden. — Als Erziehungsmittel sind zu empfehlen: 1. Regelung des Umgangs, 2. Betonung der gesellschaftlichen Pflichten des Einzelwesens, 3. Erziehung zur Selbstbeherrschung gemäfs den Hochgedanken der Autorität und der Liebe, 4. Wo krankhafte Verhältnisse vorliegen, einmütiges Zusammenwirken von Erzieher und Arzt.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Polytechnikum

s. Hochschulen, technische

Portugiesisches Schulwesen

s. am Schlufs des Werkes

Possierlich

Possierliches Verhalten reizt durch Wort und Gebärde zum Lachen, wirkt, gleich kunstgemäfser Possenreifserei, spafshaft, drollig, komisch und steht in naher Verwandtschaft zu Scherz, Spafs und lustiger Ausgelassenheit. Possierliche Handlungen und Reden sind häufig blofs der äufsere Ausdruck erhöhten Tätigkeitsgefühls und gesteigerten Nachahmungs-, Spiel- und Kunsttriebes. Als solche gewähren sie einen tiefen Blick in die Entwicklungsbahnen des Einzelwesens. Wenn sie das Mafs des Schönen überschreiten und von geschmackloser Albernheit, von Eitelkeit, Übermut, Vorwitz, Naseweisheit oder Schamlosigkeit zeugen, werden sie ästhetisch und ethisch verwerflich; denn sie widersprechen ebenso sehr den Anforderungen der schönheitgemäfsen Selbstdarstellung der Persönlichkeit, wie den Grundsätzen des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der Menschenwürde. Das sanguinische Temperament, das durch muntern Blick, wechselndes Mienenspiel, schnelle aber unstete Bewegungen des Körpers, hastigen Gang, lebhafte Stimme und leidenschaftliche Sprache gekennzeichnet ist, wird durch die rasche Erregbarkeit des Seelenlebens leicht zu possierlichem Tun fortgerissen und belädt sich so, ohne es zu wollen, mit dem Fluche der Lächerlichkeit. In psychologischer Hinsicht machen wir auf die unbeherrschte Vielheit der Vorstellungen und Strebungen, auf die leichte Bestimm- und Verführbarkeit des zu possierlichem Tun Geneigten durch äufsere Eindrücke und innere Antriebe, sowie auf das Vorwalten der Einbildungskraft und die ge-

ringe Befähigung zu edler Sammlung des Seelen- und Geisteslebens aufmerksam. Nach unseren Erfahrungen spielt hierbei der Geschlechtsunterschied keine irgendwie bedeutsame Rolle. In der Kindheit und Jugend, der Zeit der Entwicklungsunruhe, offenbart sich die Neigung zur Possierlichkeit besonders stark; Kinder sind ja »geborene Affen« und leisten in Hanswurstereien Erkleckliches. Herbart (vergl. dessen Werke, herausgegeben von Dr. Bartholomäi, Langensalza, 1. Bd., S. 275) warnt davor, »oberflächliche Lebendigkeit, etwa verbunden mit drolligen Einfällen und kecken Streichen«, als günstiges Anzeichen für die »künftige Entwicklung von Talenten« zu betrachten. Das Bedauern des Menschenfreundes ruft Possierlichkeit wach, wenn sie auf pathologischer Grundlage in Gestalt von Zwangsbewegungen sich äufsert, wie bei Veitstanz, Schwachsinn und Blödsinn, bei Maniakalischen und Exzentrischen. Hierbei sei der unübertrefflichen Meisterschaft Shakespeares in der Kennzeichnung der grofsartigen, tiefsinnigen Possierlichkeit seiner Narren gedacht! — In betreff der Erziehung possierlicher Kinder erinnern wir vorerst an Herbarts Wort: »Man mufs nicht gegen Sommersprossen ein Ätzmittel gebrauchen« und meinen, wie wir bereits unter »Neckerei« des näheren dargetan haben, dafs dem Triebe zum Muskelgebrauche auch in solcher Form nur dann Schranken gesetzt werden möchten, wenn durch Anstandswidrigkeit, Schamlosigkeit und Böswilligkeit Sitte und Sittlichkeit verletzt werden. Die heilende Kraft des gesellschaftlichen Zwanges wird hierbei in der Regel unterschätzt. Trotzdem halten wir einseitige Regelung des Umgangs, Anrufung des Willens zur Selbstbeherrschung und Aufklärung über die ästhetischen Pflichten des Menschen bei ausgeprägter Possierlichkeit für geboten. Wo diese das Gebiet des Krankhaften streift oder bereits in dasselbe fällt, bietet sich passende Gelegenheit zu einmütigem Zusammenwirken von Seelenarzt und Erzieher.

Literatur: Herbarts Erziehungsschriften; Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Prahlerisch

Ehedem ward in der deutschen Sprache das Wort »Prahl« (männl. Geschl.) verwendet, um irgend welchen Lärm, Schall, festlichen Aufzug oder Prunk damit zu bezeichnen. Prahlen heifst demnach soviel wie: einen Prahl erheben oder zeigen; prahlerisch aber wird der genannt, der grofssprechend, überhebend oder schautragend sich zeigt, hören oder sehen läfst. Prahlerei erweist sich als eine Ausartung des Ehrtriebes, als eine vernunftwidrige Steigerung des Ehrgefühls, die, allen Forderungen der Wahrhaftigkeit und Billigkeit zuwider, die höchsteigene Person mit der Überfülle des Wohlwollens bedenkt, wie wir es bei den »Grandgochiers« (Rabelais) der Dichtung und Geschichte, bei Falstaff und dem miles gloriosus sehen. Mit grofsem psychologischem Scharfblick erfafst Shakespeare seinen Prahlhans zugleich als Feigling; denn Prahlhanserei und Feigheit sind zumeist vergesellschaftet. Selten ist aufserdem Prahlerei ohne Geschwätzigkeit, würdevolle Steifheit und Lügenhaftigkeit; ja, in einzelnen Fällen scheint sie lediglich eine Form der Lügesucht, der Lust am Entstellen der Wahrheit, zu sein. Und worauf pocht der Prahler? Auf seine wirkliche oder vermeintliche geistige oder körperliche Kraft, auf Geld, Stellung, Geburt, Amt, Begabung, in der Regel auf eingebildete Werte. Bei Kindern ist Prahlerei häufig der Widerklang der Märchen und Erzählungen, die sie gelesen haben. In den Flegeljahren äufsert sie sich bei Knaben unter dem Einflusse überquellenden Kraftgefühls als Wichtigtuerei, Selbstüberhebung und herausfordernde Keckheit, während sie in verweiblichter Gestalt bei Mädchen als Affektiertheit und Gefallsucht zum Ausdrucke kommt. Zuweilen wird Prahlerei und prahlerisches Benehmen von Geschlecht zu Geschlecht als Familienzug vererbt und endet dann nicht selten im Gröfsenwahne. Im Geistesleben des Prahlers überwuchert die Einbildungskraft die Betätigung des klaren Denkens und des wahrhaftigen Wollens dergestalt, dafs jeder Versuch der Selbstprüfung und Selbstbeurteilung an dem unwiderstehlichen Zwange der innern Gewalten schon von vornherein zu

nichte wird. Merkwürdigerweise treiben dabei nicht selten List und Eigennutz ihr Wesen, hier, um die Bedeutung der eigenen »Wenigkeit« zu erhöhen, dort, um geschäftliche Vorteile einzuheimsen, im dritten Falle wohl gar, wie Rochefoucauld meint, um »den Schmerz über die eigene Unvollkommenheit« zu ertöten. Fast immer grenzt Prahlerei ans Krankhafte oder gehört als Prahlsucht bereits wie Lügesucht und Größenwahn zu den Seelenerkrankungen, die besonders häufig bei Maniakalischen beobachtet werden. Eine Erziehungsweise, die den Zögling zu Einfachheit, Demut und Wahrhaftigkeit gegen sich selbst und andere erzieht, gräbt dem Entstehen der Prahlerei die Nährwurzeln ab.

Leipzig. Gustav Siegert.

Prädikat

s. Zensur

Prädisposition zu psychischen Störungen

s. Belastung

Praktische Pädagogik

s. Pädagogik

Prämien

s. Belohnung

Präparanden-Anstalten

s. Volksschullehrerbildung

Präparieren

1. Notwendigkeit der Vorbereitung. 2. Art und Weise der Vorbereitung auf den Unterricht. a) Vertiefung in den Lehrplan der ganzen Schule. b) Vertiefung in den Lehrplan eines besonderen Schuljahres oder einer Klasse. c) Vorbereitung auf die einzelne Lehrstunde (Vertiefung in den Lehrinhalt, Vorbereitung auf die Lehrform im allgemeinen und in den einzelnen Fächern). 3. Hilfsmittel zur Vorbereitung auf den Unterricht. 4. Schriftliche Vorbereitung. 5. Nachbereitung. 6. Die Vorbereitung auf den Unterricht bei Lehrern höherer Schulen. 7. Das rechte Präparieren lernt der Lehrer auf dem Seminare. 8. Die Fortbildung des Lehrers als mittelbar dem Schulunterricht dienende Vorbereitung.

1. Notwendigkeit der Vorbereitung. Was der Lehrer tut, das tue er bewußt, Schritt um Schritt, so daß seine Arbeit nicht auf das Niveau eines toten Mechanismus herabsinkt, nicht dem prüfenden Blicke nur als handwerksmäßig geübte Routine erscheint. Das Unterrichten ist eine überaus schwere Kunst, und zwar an allen Schulgattungen, niederen wie höheren. Welcher berechtigte Unterschied dürfte denn z. B. zwischen der methodischen Behandlung zehnjähriger Volksschüler und ebenso alter Gymnasiasten gemacht werden? Die Unterrichtskunst richtet sich — wie jede andere wahre Kunst, z. B. wie die ärztliche Kunst, die Staats- und Verwaltungskunst*) — nach Gesetzen und ruht auf wissenschaftlicher Grundlage, selbst bei einem pädagogischen Genie und dem Schul- und Lehrmeister im tiefsten Sinne des Wortes, der zu künstlerischer Reife gelangt ist. Die wissenschaftlich begründete Lehrtätigkeit setzt 1. Vertiefung in die Geheimnisse des Lebens und der Entwicklung der Menschenseele und 2. Vertiefung in die Werke von Meistern der Schule und Erziehung voraus. Die Kunst des Lehrers, die Schulkunst, besteht nun darin, die allgemeingültigen Grundsätze der Pädagogik auf die so mannigfaltigen Unterrichtsstoffe anzuwenden, jede didaktische Maßnahme dem Erziehungs- und Unterrichtsziele dienstbar zu machen und der jeweiligen Entwickelungsstufe des Kindes anzupassen. Darum kann die Schularbeit nur denkend verrichtet werden. Jedoch nur der geborene und gottbegnadete Lehrkünstler, der alles intuitiv, divinatorisch, also so spielend, mühelos findet, vermag die an rechte Unterrichtserteilung zu stellenden Forderungen gleich innerhalb der Schulstunde im ganzen Umfange zu erfüllen, mit scharfem Auge alle einschlägigen Um-

*) »Das Wort Kunst darf hier nicht in dem beschränkten Sinne der Künste aufgefaßt werden, die in der Empfindung und Phantasie wurzeln, sondern die Erziehungskunst ist in einem weiteren, größeren und umfassenden Sinne Kunst als die bloß ästhetischen Künste der Plastik, Malerei, Dicht- und Tonkunst.« (Otto Lyon, Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1906, S. 85.)

stände, die für den Einzelfall maſsgebend sind, rasch zu überblicken, in ihren Besonderheiten zu erfassen und ihnen in der ihrer Eigenart zukommenden Weise mit geschickter Hand fördernd oder hemmend entgegenzutreten. Aber jeder, dem die künstlerische Intuition versagt blieb, darf nicht auf gut Glück, etwa erst zu Anfang des Unterrichts, mit dem Erwägen des Was und Wie beginnen. Der Unterricht will daher vom Lehrer gut vorbereitet sein. »Den schlechten Mann muſs man verachten, der nie bedacht, was er vollbringt.« Fang alles an mit Wohlbedacht! Erst wägen, dann wagen! Erst raten, dann taten! Erst besinns, dann beginns! und wie alle diese Redensarten heiſsen mögen, die dem Volksmunde so geläufig sind und selbst von Handwerkern nicht ungestraft ignoriert werden können. Wieviel mehr aber hat der Lehrer jene »Weisheit von der Gasse« zu befolgen, wenn seine Lektion ein kleines Kunstwerk, das sich eben nicht mir nichts dir nichts aus den Ärmeln schütteln läſst, und wenn sein Unterricht erfolgreich sein soll. Ohne Präparation folgt der Lehrer der Eingebung des Augenblicks; er unterrichtet nach Gutdünken und Herkommen, macht alles so, wie es ihm gerade einfällt, kommt vom hundertsten ins tausendste, hat nicht alle Teile in seiner Hand, und auſserdem fehlt ihm hierzu das geistige Band; mit vielen Worten sagt er wenig und will die Blöſse seiner Gedankenarmut verdecken; sein Unterricht wird leicht geschraubt, ermüdend breit und weitschweifig und daher langweilig, übertritt die elementarsten Gesetze der Didaktik und tut so der Kindesnatur Gewalt an. Der Lehrer tut, was die Schüler leisten können, er trägt vor und diktiert, was zu entwickeln ist; die im Stoffe liegenden Keime bleiben unentfaltet. Im raschen Gange der Unterredung läſst sich eben nicht jeder methodische Schritt allseitig beurteilen; und schwer fällt daher das Prüfen, Ordnen, Scheiden und Zusammenfassen. Und dazu kann, was das Bedenklichste ist, das Innerste des Lehrers, weil er nicht einmal das rein Äuſsere beherrscht, nicht recht zur Geltung kommen. Zur Unsicherheit des Unterrichtens gesellen sich Unruhe und Ungeduld, die die Wirkungen der Schule sehr beeinträchtigen. »Die Kunst bleibt Kunst! Wer sie nicht durchdacht, der darf sich keinen Künstler nennen; hier hilft das Tappen nichts; eh' man was Gutes macht, muſs man es erst recht sicher kennen« (Goethe).

Das Unterrichten ist aber nicht bloſs als »ein künstlerisch und wissenschaftlich normiertes Tun« eine schwere Kunst, sondern auch eine hohe und heilige, erhabene, vielleicht die erhabenste Kunst und eine sittliche Tätigkeit, die nicht wie die Bildhauerkunst toten Marmor, nicht wie die Dichtkunst die Sprache, die Malerkunst Farben und die Tonkunst Töne gestaltet, sondern den höchsten und edelsten Stoff, die unsterbliche Seele des sich entfaltenden Zöglings, bildet und das höchstmögliche Ziel, einen sittlich religiösen Charakter, einen erzogenen, gebildeten seelensguten Menschen als höchstes Kunstwerk, erstrebt. »Der pädagogische Künstler macht wie der politische den Menschen zugleich zu seinem Material und zu seiner Aufgabe.« (Schiller, Ästhetische Erziehung IV.) Und »wenn bei der Erziehung etwas verfehlt wird, so ist nicht ein Stück Leinwand oder ein toter Stein verdorben. Da ist vielmehr ein Unersetzbares geschädigt, eine Menschenseele oder gar deren viele« (Seyfert, Unterrichtslektion als didaktische Kunstform S. 3). Wer nicht davon überzeugt ist, daſs des Lehrers höchste Aufgabe darin besteht, Seelen zu bilden, aber nicht Stoffmassen zu verarbeiten, der ist und bleibt ein pädagogischer Handwerker. Dem hochhehren Unterrichts- und Erziehungsziele kann der Zögling nur durch fortdauernde, planmäſsige und angestrengte Schularbeit nahegeführt werden. Jede Lektion, die glückt, bringt den Schüler dem Ideale ein kleines Stück näher, jedoch eine verfehlte Stunde ist fürs Kind verloren und befriedigt auſserdem den gewissenhaften Lehrer selbst nicht. Daher trifft der Lehrer die nötigen Vorkehrungen zu einem möglichst günstigen Unterrichtsverlaufe. Sorgfalt in der Vorbereitung auf den Unterricht gehört wie ordentliche Unterrichtserteilung zu den Lehrertugenden und den sittlichen Qualitäten des Schulamtes. In der Gewissenhaftigkeit, mit der sich ein Lehrer täglich auf die Schule präpariert, zeigt er am ersten seine Treue im Berufe, und wer sich die Mühe verdrieſsen laſst, sich auf den Unterricht vorzubereiten, taugt nicht zum Lehrer.

Das häusliche Vorbereiten stellt hohe Anforderungen an Wissen und Können, doch noch mehr ans Wollen, an den guten Willen des Lehrers, da es seine Arbeitskraft zum guten Teil beansprucht, auch die Zeit aufserhalb des Unterrichts ziemlich ausfüllt und so hohe Begeisterung und volle Hingabe des Geistes und Herzens erheischt.

In Summa: Wesen und Zweck des Unterrichts fordern gebieterisch ein Präparieren auf den Schulunterricht.

Dafs bei manchem, sich auf seine Routine verlassend, hin und wieder eine Lektion auch ohne vorheriges Nachdenken regelrecht verlief, kann doch wohl das Vorbereiten überhaupt nicht als entbehrlich hinstellen. Gewifs wäre bei Präparation der Unterricht noch besser als so gelungen und manche Ermahnung und Strafe unnötig gewesen. Ebenso beweist eine Lehrstunde, die trotz vorausgegangener Zurechtlegung nicht nach Wunsch verlief, keineswegs die Wertlosigkeit aller Vorarbeit. Wie wäre der Unterricht ohne Zubereitung ausgefallen? Im ersten Falle war das Gelingen reiner Zufall, grofse Seltenheit, im andern lag die Schuld entweder in der Art und Weise des Präparierens oder in der unterrichtlichen Ausführung. Natürlich kann es niemals heifsen: »Vorbereitet sein ist alles.« Was wir Lehrer wünschen, läfst sich nur nach Menschenmöglichkeit vorbereiten, da das unterrichtliche Wohlgelingen von mehreren Faktoren abhängt; aber die häusliche Zurechtlegung ist nur die eine Bedingung einer erfolgreichen Unterrichtsstunde, die Vorbereitung auf den Unterricht stellt nur den mutmafslichen Verlauf des Unterrichts fest.

Wenn somit die Notwendigkeit des Präparierens schon aus der Eigenart und dem Ziele alles Schulunterrichts unwiderleglich hervorgeht, so steht hinter dem Rücken des Lehrers obendrein das Schulgesetz. So heifst es z. B. im Sächs. Volksschulgesetze § 23 Punkt 3: »Das Besserungsverfahren ist wegen Verabsäumung oder Verletzung der Dienstpflicht oder wegen eines die Wirksamkeit im Berufe beeinträchtigenden Verhaltens einzuleiten.« Im Anschlufs daran wird ein Siebenfaches genannt, das Anlafs zur Einleitung des Besserungsverfahrens geben kann und wovon »Mangel an Fleifs bei der Vorbereitung zum Unterrichte« die erste Stelle einnimmt. Doch nicht erst neuerdings ist der Wert des unterrichtlichen Vorbereitens erkannt worden; beispielsweise die »Schulordnung aus der Cölnischen Kirchenordnung, 1543«, die Schulordnung des Martineums zu Braunschweig vom Jahre 1562, die Kurpfälzer Schulordnung von 1615, die »Ordnung der Schule zu Parchim, 1618«, die »Herzogl. Sachsen-Gothaischen Schulordnungen, 1642—1685«, die »Güstrowsche Schulordnung, 1662«, die Danziger allgemeine Schulordnung von 1653, die »Ordnung des Gymnasiums zu Minden, 1697«, die »Verordnung des Konsistoriums über Unterricht und Disziplin in den Lateinschulen zu Braunschweig 1621«, die Anweisung für die Klosterschule zu Holzminden vom Jahre 1787, die aus der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts stammende »Schulordnung von der Lateinschule zu Homburg vor der Höhe« (Taunus), die Reinheimer Schulordnung von 1644 »machen gewissenhafte Präparation zu Hause dem Lehrer zur Pflicht.

Steht schon längst aufser Zweifel, dafs eine häusliche Zurüstung des Unterrichts nötig und nützlich und weit mehr als »eine feine, äufserliche Zucht« ist, so gehen die Meinungen hinsichtlich des Wie, bezüglich der Art der Ausführung, um so weiter auseinander. (Artikel: Charakterbildung, Erziehender Unterricht, Erziehung und Bildung, Erziehungsschule, Erziehungsziel, Lehrkunst, Lehren und Lernen.)

2. Art und Weise der Vorbereitung auf den Unterricht. a) Vertiefung in den Lehrplan der ganzen Schule. Neunzig von hundert verstehen unter Unterrichtsvorbereitung blofs diejenigen Vorkehrungen, die auf die Einzelstunde zu treffen sind. Es kann sich jedoch ein Lehrer von Stunde zu Stunde, von Fall zu Fall aufs genaueste in jeder Beziehung präparieren und schliefslich das Ziel verfehlen, da er einem Reisenden gleicht, der über die Hauptrichtungen und wichtigsten Stationen seiner Tour im unklaren ist. Da jede Unterrichtslektion als Stück der gesamten Schularbeit einen Schritt zum Endziele der ganzen Schule bedeutet, mufs der Lehrer vor allen Dingen die Themen, die sein Jahrespensum ausmachen, in ihrer Gesamtheit und im Verhältnis zu dem Auf-

gabenbereiche der übrigen Schuljahre und Klassenstufen erfassen. Die beste Hilfe leistet hierzu ein rechter Lehrplan, der das Kleine und Einzelne in das Licht des Grofsen und Ganzen rückt, der so einer Über- und Unterschätzung vorbeugt und einen davon überzeugt, dafs der Schulbetrieb ein organisches Ganzes ist, dafs »alles sich zum Ganzen webt, eins im andern wirkt und lebt« (Goethe) und sich die gesamte Schularbeit nicht mosaikartig aus zahlreichen Einzellektionen zusammensetzen darf.

Kommt ein Lehrer neu an eine Schule, so darf er sich folglich nicht blofs mit dem Stundenplane bekannt machen, um zu wissen, auf welche Fächer er sich für den ersten Schultag zu präparieren hat. Vorerst mufs er den seiner Schule zu Grunde liegenden Gesamtplan einsehen, um im allgemeinen die zur Erreichung des allgemeinen Unterrichtszwecks und der Spezialzwecke führenden Mittel und Wege kennen zu lernen, nämlich Auswahl, Nach- und Nebeneinander der Lehrstoffe und ihre Verteilung auf die verschiedenen Altersstufen oder Klassen. Angenommen, ein Lehrer hätte von Ostern ab Kinder des 5. Schuljahres zu unterrichten, so bekommt er durch Studium des Planes aller 8 Schuljahre erstens darüber Bescheid, was mit seiner Klasse in den früheren 4 Jahren behandelt worden ist, was er sonach in den einzelnen Unterrichtsgegenständen von ihr fordern, auf welchem Grunde er fufsen und weiter bauen kann, um dem Neuen sichere Aufnahme zu ermöglichen und um viele verwandte und zueinander gehörige Bildungsinhalte zu einheitlichen Gedanken- und Gefühlskreisen zu verknüpfen; zweitens erfährt er, was in allen Disziplinen heuer zu behandeln ist, wie weit, auf welche Stufe seine ihm Anvertrauten zur Vorbereitung für den Unterricht der übrigen Schulzeit zu bringen sind, von welchen Stoffen der nächsten 3 Jahre mithin das in diesem Jahre zu Verarbeitende unumgängliche Voraussetzung ist. Alles in allem: der Vorteil der Einsichtnahme in Aufbau und Grundzüge des Schulplanes ist gar nicht zu berechnen. Der Lehrer lernt Bedeutung und Wert seiner zu leistenden Jahresarbeit richtig einschätzen. Die weiteren Veranstaltungen, die sich als Grundbedingung eines gedeihlichen Unterrichts nötig machen, werden durch die mit Hilfe des Gesamtplanes gewonnene Erkenntnis stark beeinflufst und verlaufen zielbewufst, planmäfsig, im Rahmen des Ganzen. Die Lehrpläne als Basis des Unterrichts aller Schulklassen sind freilich in gar verschiedener Ausführung, aber meist in unzulänglicher Gestalt anzutreffen und fordern daher vielfach zum Widerspruch heraus. Mindestens müssen sie allen Fächern jedes Schuljahres beziehungsweise jeder Klasse eine »Lehraufgabe«, d. h. ein Stoffgebiet zuweisen und den Gang jeder Disziplin in groben Zügen darstellen. Wo noch kein Plan oder nur ein schlechter Plan besteht, ist unbedingt als erste Vorbereitungsarbeit auf die Schule ein Stoffgerippe und damit ein Lehrgang für sämtliche Unterrichtszweige aller 8 Schuljahre zusammenzustellen. Die Konstruktion eines Lehrplanes begreift ein Dreifaches in sich: Auswahl, Anordnung (Nach- und Nebeneinander) des Stoffes und Stoffverteilung auf die verschiedenen Schuljahre und Klassen. Auf die Aufstellung des Lehrganges einer ganzen Schule, des sog. Schullehrganges im einzelnen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Es ist zu verweisen auf des Verfassers Schrift: »Vorbereitung auf den Unterricht« S. 11—20.

b) Vertiefung in den Lehrplan eines besonderen Schuljahres oder einer Klasse. Immer noch nicht kann die Präparation auf die einzelne Stunde erfolgen. Nunmehr kommt das Studium des neuen Jahrespensums. Im grofsen und ganzen hat ja schon der durch den Gesamtplan gewonnene Totaleindruck den Lehrer über Aufgabe, Inhalt und Umfang seiner zu leistenden Jahresarbeit unterrichtet. Zur vollen Auffassung und zur rechten Betriebsart ist das Eindringen in die Einzelheiten der zu erteilenden Lehrfächer unentbehrlich, wobei es sich um die 2 Fragen handelt: Welche Stoffe habe ich heuer in meiner Klasse zu behandeln? In welcher Reihenfolge sind die vorgeschriebenen Themen zu behandeln? Gewifs ist auch die Auskunft darüber wertvoll, wo die einzelnen Fächer schon durch den Lehrplan in freundschaftliche Beziehung und enge Fühlung zueinander gebracht werden. Leider herrscht noch eine traurige itio in partes vor, und viele Konzentrationsversuche

sind nicht vom Glücke begünstigt gewesen. Sucht man auf genannte Fragen im Jahresplane die Antwort, so gilt es, das Jahresganze in seinen Gliedern kennen zu lernen, zu teilen, um zu herrschen, und sich von vornherein eine gewisse Stetigkeit im pädagogischen Handeln, ein ruhiges Gleichmafs im Fortschreiten, zu sichern; es kann dann die Behandlung mancher Themata nicht zu breit ausfallen und die anderer nicht zu kurz kommen. Genaue Kenntnis des Klassenpensums arbeitet so allen Stundenpräparationen vor und erleichtert wesentlich die Detailarbeit. Freilich setze ich auch zur Vorbereitung auf die gesamte Jahres- und Klassenarbeit einen spezialisierten Jahresplan voraus, der sich nicht blofs damit begnügt, den einzelnen Lehrfächern das nackte Stoffziel zu stecken, die ganze Jahresmaterie nur thematisch, also grob umrissen zu bezeichnen. Die Hauptsache bleibt der Nachweis, wie das Geforderte ohne Ausschreitung nach links und rechts ausgeführt werden könne. Deutet ein Lehrplan den Lehrinhalt nur summarisch an, so besteht die weitere Vorbereitung des Lehrers darin, ihn zu ergänzen, zu spezialisieren, ihn für alle Zweige die passenden Einzelthemen erstens auszuwählen, dann zu ordnen und endlich auf das laufende Schuljahr, vielleicht gar auf Wochen, zu verteilen, so dafs der Jahreslehrgang jedes Faches einer gewissen Klassenstufe entsteht. Wie in jedem Schulfache der Jahreslehrgang entworfen wird, kann ebenfalls hier keine Erörterung finden. Vergl. des Verfassers »Vorbereitung auf den Unterricht« S. 23—36.

Ist die bis jetzt skizzierte Vorbereitungsarbeit getan, hat also sich der Lehrer 1. mit dem vorliegenden und mafsgebenden Schul- und 2. mit dem Jahreslehrgange vertraut gemacht oder wegen Mangel jeder Unterlage mit seinen Mitarbeitern einen Schul- und Jahreslehrgang entworfen, so hat er die Stellung der einzelnen Themen als Glieder des Ganzen recht erkannt und kann sich nunmehr, gut präpariert, auf breiter und sicherer Grundlage fufsend, der weiteren schulgerechten Vorbereitung auf die erste Unterrichtsstunde aller Fächer und damit einer Vorarbeit zuwenden, die jede folgende Lektion im Jahre erheischt und die pädagogische Kleinarbeit ausmacht. Nicht blofs jedes Schuljahr, sondern auch jede Schulstunde soll sich dem Ganzen harmonisch anpassen; im Kleinen mufs man das Grofse, im Teile das Ganze erkennen. Und damit kommen wir zu dem, was in der Regel unter Vorbereitung auf den Unterricht verstanden wird.

c) Vorbereitung auf die einzelne Lehrstunde. 1. Vertiefung in den Lehrinhalt. Zuerst hat die Präparation das Stoffliche, das ja den Kern jeder Lektion darstellt, in Erwägung zu ziehen, denn nur wer sich selbst über eine Sache vollständig klar ist, kann sie anderen klar machen.

Wie bei Aufstellung des Schul- und Jahreslehrganges, so macht sich auch beim Präparieren auf jede Lektion eine Auswahl des Stoffes nötig. In einigen Disziplinen, wie Sprachlehre, Rechtschreibeunterricht, Katechismusunterricht, Formenkunde, Rechnen, ist ja die Stofffrage im Verhältnis zu den Sachfächern schnell erledigt, aber hier fällt die didaktische Formgebung, namentlich die konkrete Ableitung, schwer. Im Realunterrichte, wie Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte, Naturlehre, kann das Thema an sich bei weitem nicht genügen, denn der Lehrer würde sonst im Unterricht nur das vorbringen, was ihm gerade in den Kopf kommt, dabei Dinge zur Sprache bringen, die für die Jugend zu hoch sind und die er nach vorheriger Überlegung bestimmt unerwähnt liefse. Eine Vorbereitung kann aber auch nicht blofs darin beruhen, dafs der nackte positive Lehrstoff, wie er in einem beliebigen Buche steht, vergegenwärtigt, dafs z. B. die neue biblische Geschichte mehrmals durchgelesen wird. Jedes zu behandelnde Thema mufs nach allen Ecken und Kanten hin sachlich (später auch noch methodisch) durchdacht werden. Wenn auch gefordert werden mufs, dafs ein Lehrer den in der Schule zu besprechenden Stoff beherrsche, so kann man doch nicht verlangen, dafs das Ganze ihm jederzeit gegenwärtig sei. Darum ist es oft nötig, bei der sachlichen Präparation ein gutes Handbuch heranzuziehen.

Bei jedem Lektionsthema ist zu überlegen, welche Stoffeinzelheiten Berücksichtigung finden müssen. Selbstverständlich fällt diese Stoffwahl je nach dem pädagogischen Blicke des einzelnen Lehrers aus; was der eine nach Qualität und

Quantität der Materie für zu weitgehend hält, erklärt ein anderer für wohlberechtigt. Doch in diesem Punkte läſst sich selbst bei grundsätzlicher Übereinstimmung niemals Einheit erreichen; auch die pädagogischen »Geschmäcker« bleiben verschieden. Des Lehrers Neigung und Vorliebe für gewisse Stoffeinzelheiten darf natürlich nie maſsgebend sein. Die Stoffsammlung nimmt nur auf die zu erziehenden Kleinen Bedacht, so daſs ausschlieſslich kindliche Stoffe zur Behandlung auserkoren sind. Wie aber werden kindliche Lehrstoffe am besten vermittelt und unkindliche vermieden?

Zu allernächst denkt der Lehrer fortwährend an die Aufgabe der Schule überhaupt und des fraglichen Faches, um nur pädagogisch wertvolle Stoffe, das Bestmögliche, zu ermitteln. Alles, was als bloſser Notizenkram gelernt wird, um morgen wieder vergessen zu werden, ist unerbittlich auszuscheiden. Die Stoffwahl bleibt sich nicht immer gleich, sie ändert sich z. B. mit der Zweckbestimmung eines Lehrfaches. Darum betont sie z. B. jetzt, wo die Methodik als Ergebnis des naturkundlichen Unterrichts das gemütvolle Verständnis des Naturlebens ansieht, teilweise andere Stoffe als vor 20 Jahren, wo viel weniger das Geschehen als das Sein in der Natur, die Formenverhältnisse mehr als die Lebensverhältnisse betrachtet wurden und darum der ganze Unterricht in der Hauptsache beschreibend, systematisierend, also Naturbeschreibung, aber keine Naturgeschichte war. Nicht stets kann das ganze, zu einem Thema gehörige wertvolle Bildungsmaterial in der Schule Verwendung finden. Sollen die Kinder in ihrem Innersten erfaſst, ihr Gedächtnis und ihre Denkkraft aber nicht überfüttert werden, so entscheidet hier an zweiter Stelle der psychologische Gesichtspunkt, d. i. der Grad geistiger Fähigkeit, die Leistungsfähigkeit, die Fassungskraft der Schüler, die Art und so auch die Menge des auszusuchenden positiven Lehr- und Lernstoffes. Aus den pädagogisch berechtigten Stoffen sind demnach bloſs die psychologisch berechtigten, d. s. die faſslichen, nicht selten nur die allereinfachsten, verwertbar. »Wer in die Praxis der Schule hineinschaut, der wird sich nicht der Erkenntnis verschlieſsen können, daſs wissenschaftliche Erörterungen in dieselbe hineingetragen worden sind, welche ihr richtiger fern geblieben wären. So wünschenswert es ist, daſs der einzelne Lehrer sich weiter in die Stoffe vertieft, die er zu behandeln hat, so wenig frommt es der Jugend, wenn ihr alles, was er in sich aufgenommen und verarbeitet hat, wieder mitgeteilt wird.« (Hempel, Zum Katechismusunterricht; 1. Vorrede.) Der erziehende Unterricht knüpft bei jeder Lektion aufs genaueste an den geistigen Standpunkt der Schüler an, und es hängt deshalb die Auswahl des Unterrichtsstoffes von diesem Standpunkte mit ab. In den Fällen nämlich, wo überhaupt noch kein ähnliches Material in der Seele des Kindes vorhanden ist, findet nur eine Perzeption des Neuen statt, die weder Dauer noch rechte Frucht verspricht, da dem neuen Pflänzchen im Schülergeiste die Wurzel und so Halt und Nahrung fehlt. Der Lehrer muſs sich beim Präparieren Rechenschaft darüber geben, worin dieses Bekannte besteht und wie weit es reicht. Werden die Lehrstoffe so ausgewählt, daſs es dem Zögling an verwandten Vorstellungen, an analytischem, aufnahmefähigem Material nicht mangelt, so wird den später kommenden Gedanken die Möglichkeit des Anschlusses, der Apperzeption geschaffen. Man wird z. B. nicht Knaben — etwa nur der Aufnahme in eine höhere Schule zuliebe — im zarten Schulalter während der kostbaren Deutschstunden möglichst viel technische Ausdrücke aus der lateinischen Grammatik einpauken und sie dann in geisttötender Satzzergliederung verwenden lassen. Nicht selten beeinfluſst auch der Unterschied der Geschlechter die Wahl der Stoffe, z. B. in Geschichte, Turnen, Zeichnen, Rechnen, Formenkunde. Der sich so ergebende pädagogisch und psychologisch berechtigte Unterrichtsstoff muſs aber nochmals durchgesiebt werden, da ja auch die zu Gebote stehende Stundenzahl, also die Unterrichtszeit, und ferner die wohlzubeachtende Vorschrift: non multa, sed multum, gründlich zu sein, ebenfalls ein gewichtiges Wort zu sprechen haben. Auf diese Weise bleibt nur das Nötigste, d. i. das Wichtigste, Wesentlichste, Wirksamste, übrig. Trotz der mehrfachen

Sichtung kann der zur schulischen Behandlung auserwählte Stoff ein abgerundetes, abgeschlossenes Ganzes, eine Einheit darstellen. Nur Schulen mit günstigen Zeitverhältnissen dürfen aufser dem Notwendigsten Wünschenswertes treiben. Mit »Aufsergewöhnlichem« stofflicher Art kann die Volksschule niemals prunken. Volksschulen, deren Stundenplan z. B. blofs 1 Stunde je für Geschichte, Naturgeschichte, Formenkunde, Naturlehre, Erdkunde ansetzen können, müssen sich mit gar wenig, mit dem Allernötigsten, zufrieden geben, um ausreichende Vertiefung, vielseitige Übung und fruchtbare Anwendung zu ermöglichen. Je weniger Zeit einem Fache zur Verfügung steht, desto schwieriger fällt das Wählen und Beschneiden des Stoffes, und Hempel hat als langjähriger Bezirksschulinspektor »die Erfahrung gemacht, dafs gerade solche Lehrer, welche es recht treu und ernst mit der Sache meinen, welche sich aufs gewissenhafteste vorbereiten, in die Überfüllung mit eigentlichem Wissensstoff geraten sind« (S. 1 »Zum Katechismusunterricht«). Um die rechte Qualität und Quantität des Stoffes zu ermitteln, beherzige und beantworte der Lehrer bei jeder Unterrichtsvorbereitung die Frage: Was ist an dem zu behandelnden Thema besonders merkwürdig, ganz eigentümlich? — Jede Klasse ist, an sich betrachtet, ein eigenartiges Einzelwesen, das sich wieder aus einer Schar von Sonderwesen zusammensetzt. Was sich heuer mit bestem Erfolge durchnehmen läfst, kann vielleicht nächstes Jahr oder sogar gleichzeitig in einer Parallelklasse, in einer aus anderen Elementen bestehenden Schulklasse, mit Schülern gleichen Alters gar nicht behandelt werden. Nur das feine Gefühl, der angeborene Takt des Lehrers trifft die Entscheidung, was und wieviel der ihm anvertrauten Klassenstufe und gerade dem besonderen Jahrgange, der in der Klasse sitzt, not und gut tut. Je knapper die Auswahl, je gröfser die Stoffbeschränkung sein mufs, desto mehr Takt und desto mehr Fachkenntnisse sind erforderlich, um die Spreu vom Weizen zu sondern. Neulinge im Schulamte suchen freilich zumeist im Vielwissen das Heil. Besonders in Geschichte, Geographie und Naturkunde mag man noch oft blofsen Wissensstoff darbieten und sich im Detail verlieren, so dafs von Anfang bis Ende der Stunde in einem Zuge vorgetragen wird und zu keiner Vertiefung und Besinnung, geschweige denn zum Verweben und Verknüpfen, zum Einprägen und Anwenden, Zeit bleibt. Darum ist in den bezeichneten Fächern mit ihrem unermefslich grofsen Stoffschatze doppelt und dreifach sorgfältig auszusuchen, was leider viele Lehrbücher, Leitfäden und Präparationswerke, die dem Lehrer beim Vorbereiten helfen wollen, aufser acht lassen. Bei Stoffüberhäufung steht das Behandelte zum wirklich Gelernten im umgekehrten Verhältnisse. Nicht bei jedem Thema wird trotz Vordenkens und Vorbereitens beim ersten Male der Stoff richtig nach Art und Menge gewonnen. Am besten stellt sich's in der Lehrstunde heraus. Aber im nächsten Jahre macht der Lehrer den Fehler gut und stellt die rechte Qualität und Quantität bereit, was freilich eine dem Unterrichten vorausgehende schriftliche Präparation und eine Nachbereitung, wovon später die Rede sein wird, voraussetzt.

Als eine ganz selbstverständliche Forderung erscheint es, dafs der unterrichtlich zu behandelnde Lehrstoff innerlich wahr sein, sich aus wissenschaftlich gesicherten Ergebnissen zusammensetzen mufs. Weder darf der Lehrer aus Bequemlichkeit das, was Fachmänner längst über Bord geworfen haben, zäh festhalten, noch aus Neuerungssucht Halbreifes und Verfrühtes, das Allerneueste, aufgreifen. Da aber selbst weitverbreitete literarische Erzeugnisse sachliche Fehler, z. B. veraltete geschichtliche, erdkundliche und naturkundliche Angaben und schiefe Urteile enthalten, so ist es hier nicht unangebracht, von der sachlichen Vorbereitung wissenschaftliche Wahrheit ausdrücklich zu fordern. Zuviel würde man verlangen, wenn der Lehrer selbst in fachwissenschaftliche Arbeiten und Forschungen treten sollte, um zu selbständigen Entscheidungen zu gelangen. Niemand vermag heute im Zeitalter des Spezialistentums die Fortschritte der Wissenschaften in all ihren Zweigen genügend zu verfolgen, um bis ins Einzelne zu dringen und das Überwundene vom Richtigen zu scheiden. Dazu ist die Arbeitsteilung da. Für jedes Schulfach gibt es Werke, die eine völlig

wissenschaftliche Auffassung des Materials in gemeinverständlicher Darstellung vertreten. Hier bleibe nicht unerwähnt: Eine stoffliche Vorbereitung ist nicht in der Weise zu empfehlen, dafs man sich von Stunde zu Stunde das nötige bifschen Wissen einprägt und sozusagen von der Hand in den Mund lebt, sondern so, dafs ein neues Fach vor oder zu Anfang des Schuljahres nach guten grundlegenden Schriften durchgearbeitet wird.

Bei dem sachlichen Präparieren, das teilweise auch pädagogische Prinzipien streng einhalten mufs, hat der Lehrer den in der Schule methodisch darzustellenden Gegenstand an sich bis ins kleinste rein und scharf aufgefafst, keine einzige dunkle Stelle ungeklärt gelassen, den Stoff nach allen Seiten hin durchdacht und eine der Wahrheit und Wirklichkeit entsprechende Anschauung über ihn gewonnen; er hat sich in den Stoff eingelebt und beherrscht ihn geistig. Und doch ist das Vorbereiten auf die einzelne Schulstunde nicht zu Ende. Der Lehrer mufs noch über die Unterrichtsform nachsinnen, demnach mit dem Wie im reinen sein. Das wahre Kunstwerk, ein Meisterstück, besteht nur im vollen Einklange von Inhalt und Form, und auch eine Unterrichtslektion beruht auf diesem Einklange. »Gehalt ohne Methode führt zur Schwärmerei, Methode ohne Gehalt zum leeren Klügeln, Stoff ohne Form zum beschwerlichen Wissen, Form ohne Stoff zu einem hohlen Wähnen.« (Goethe, Geschichte der Farbenlehre II, 1.) Das Lehrverfahren gründet sich nicht blofs auf pädagogische Forderungen, sondern auch auf die Natur der zu bearbeitenden Sache, auf die Eigenart des gerade vorliegenden Unterrichtsfalles. »Jeder Stoff will seine eigene Form, und die Kunst besteht darin, die ihm passende zu finden« (Schiller). »Wenn ich ein Gedicht komponieren will,« sagte Zelter zu Eckermann am 23. Dez. 1823, »so suche ich zuvor in den Wortverstand einzudringen und mir die Situation lebendig zu machen. Ich lese es mir dann laut vor, bis ich es auswendig weifs, und so, indem ich's mir immer einmal wieder rezitiere, kommt die Melodie von selber.« (Gespräche mit Goethe.) Ist's bei Lehrstoffen nicht ähnlich? Bei der Vertiefung in den Lehrinhalt kommt die Lehrform. »Der Stil ruht auf den tiefsten Grundfesten der Erkenntnis, auf dem Wesen der Dinge, insofern uns erlaubt ist, es in sichtbaren und greiflichen Gestalten zu erkennen« (Goethe). Auch der Lehrstil mufs gleichsam aus dem Unterrichtsinhalte herauswachsen. Keineswegs läfst sich die methodische Formung über einen Leisten schlagen und etwa nach Schema F vornehmen.

2. Vorbereitung auf die Lehrform. Die Hauptfrage, die sich der Lehrer bei der pädagogischen Formgebung stellt, heifst: Wie ist der nach pädagogischen Grundsätzen ausgewählte Arbeitsstoff an deine Schüler unter deiner leisen Führung kunst- und regelrecht heranzubringen und ihnen anzueignen, oder den Kern der Sache besser treffend: Wie ist der Unterrichtsinhalt, der an sich noch Rohmaterial ist, in der Seele der Kinder umzusetzen, in Gedanken und Geist, in Kraft umzugestalten?

Die sachliche Vorbereitung nimmt den positiven Lehr- und Lernstoff so, wie er ist, jedoch bei der didaktischen Präparation kommt wie dann beim Unterrichten selbst die persönliche, geistige Eigenart des Lehrers zum Ausdruck. Wie einer den Stoff, und sei es der bekannteste, alltägliche, erfafst, wie er selbst einem gewöhnlichen, vielleicht einem an sich spröden und trockenen Gegenstande eine interessante Seite abzugewinnen im stande ist, das eben macht den Schulmeister. Die didaktische Präparation wendet den Stoff hin und her, sieht ihn so und so an, weshalb sie oft um ein gutes Teil schwerer als die stoffliche ist. Des Lehrers berufsmäfsige wissenschaftliche selbständige Arbeit, die ihm niemand abnimmt, ist das pädagogische Durchdenken des Stoffes. Die pädagogische Zubereitung schätzen freilich manche gering, indem sie mit Wackernagel sagen:

»Sei nur auf guten Stoff bedacht,
Das andre magst du lassen,
Der schafft sich selber über Nacht
Die Kleider, die ihm passen.«

Wer so spricht, verfällt in den gewöhnlichen Fehler, dafs er über den allerdings sehr wesentlichen einen Faktor den anderen, für die Weckung wirklichen und dauernden Interesses nicht weniger be-

deutungsvollen ganz übersieht. Käme es bloſs auf den Stoff, auf den Klarheitsgrad des Inhaltes an, so wäre eigentlich jede pädagogische Vor- und Weiterbildung der Lehrer Zeit- und Kraftvergeudung.

Zweifellos liegen schon in vielen Lehrstoffen selbst erzieherische Kräfte von unschätzbarem Werte. Die herrlichen Erzeugnisse unsrer groſsen Dichter, die innigen Lieder unseres Volkes ergreifen unmittelbar das jugendliche Herz. An den groſsen Gestalten unserer Vorzeit entflammt sich der Geist der Jugend; die Gebilde der Natur machen auf Kindesgeist und -gemüt einen gewissen Eindruck auch ohne Zutun des Lehrers; ob aber immer den rechten, den besten Eindruck, das fragt sich sehr. »Die Vortrefflichkeit des Lehrstoffes für sich allein verbürgt keineswegs eine starke pädagogische Wirkung« (Ziller, Grundlegung S. 186). Aber es gibt Volksschulstoffe abstrakter, formaler Art, z. B. die sprachlichen und mathematischen, die erst zu beseelen und zu beleben sind, die an sich keine Anziehungskraft ausüben, ja sogar abstoſsen, deren Verständnis nur durch die Unterrichtskunst angebahnt werden kann, denen es ohne methodische Beeinflussung am Besten gebricht. Nach alledem beansprucht aller Stoff, wenn er die beste Wirkung in der Kindesseele erzielen, wenn sich die in ihm liegende Kraft entfalten soll, gewissenhafte Bearbeitung, zweckmäſsige Übermittlung durch den Lehrer. Kein Stoff ist an sich völlig bildend, er muſs erst bildend gestaltet werden; das Barrengold ist zu prägen und zu bewerten. Der Schwerpunkt alles Unterrichts, selbst des Religionsunterrichts, liegt darum nicht im Stoffe, sondern in der schulischen Behandlung, die die im Stoff liegenden Keime zur gedeihlichen Entwickelung bringt, die auſser dem Stoffwerte, der sich nach Art des Inhaltes bestimmt, neben der unmittelbaren Wirkung, die ein Lehrstoff an und für sich ausübt, den Kraftwert zur Geltung bringt, mithin eine mittelbare Wirkung hervorruft. Es ist sonach der ausgesuchte Stoff unter genauer Beachtung der Gesetze, wonach der Lernvorgang verläuft, also auf psychologischem Wege, den Zöglingen zuzuführen, gleichviel ob die Lektion sich in Anschauen, Denken und Anwenden gliedert oder Herbarts und Stoys methodische Vier- oder Zillers und Reins Fünfteilung zeigt. Die Seelenkunde schreibt den zu wandelnden Weg vor. »Das Wort, daſs jeder Lehrer seine eigene Methode haben müsse, ist mithin falsch, denn die Methode hängt nicht vom Lehrer ab. Sie ist objektiv gegeben durch die Natur des kindlichen Geistes und die Beschaffenheit der Lehrstoffe. Wahr ist nur, daſs jeder Lehrer seine ihm eigentümliche Art in der Auffassung und Anwendung der psychologischen Methode besitzt.« (Rein, V. Bd. der Encyklopädie I, 847.)

Worauf achtet die methodische Präparation? Ein Ding der Unmöglichkeit ist es, daſs sich der Lehrer für jede Lektion auf jede Frage und Antwort, auf alle Worte, Windungen und Wendungen, sozusagen bis aufs Tüpfelchen vorbereiten kann, denn das verbietet schon die groſse Zahl der Schulstunden; ferner kennt der Lehrer die Natur des Geistes seiner 30 und mehr Schüler viel zu wenig, als daſs er im voraus beurteilen könnte, wie sich jedes Kind zur vorliegenden Lehreinheit stellen wird. Hat der Lehrer den Unterrichtsgang bis auf den kleinsten Schritt festgelegt, weicht er keinen Finger breit von seiner eingelernten Lektion ab, so kann er nicht in gebührender Weise die kindlichen Beobachtungen und Äuſserungen berücksichtigen, er wird starr an seinem Gedankengange festhalten, anstatt dem kindlichen Denken nachzugehen und es so in der rechten Weise zu bilden. Jedem Lehrer muſs doch nach und nach soviel Elastizität und Beweglichkeit eigen sein, sich im einzelnen den methodischen Weg durch der Schüler Verhalten — soweit als berechtigt — bestimmen zu lassen, sich der Klasse anzuschmiegen. Wohl aber ist jungen Amtsgenossen anzuraten, ab und zu eine Lektion in Frage und Antwort auszuarbeiten und besonders musterhafte methodische Bearbeitungen zu studieren, d. h. bei jeder pädagogischen Maſsnahme nach dem tieferen Grund und höheren Zweck zu forschen. Bei der formalen Vorbereitung kann es sich nur um eine der Altersstufe der Klasse entsprechende einfache Zubereitung, eine Zurichtung des Stoffes für den Unterricht, um Grundgedanken und die wichtigsten Lehrmaſsnahmen

handeln, wobei vielleicht folgende Fragen in Erwägung zu ziehen sind:

1. An welche im Schüler bereits vorhandenen Vorstellungselemente läfst sich zur sicheren Aufnahme des Neuen anknüpfen und für Empfängnisfähigkeit im Schüler sorgen? Artikel: Apperzeption, Aufmerksamkeit.

2. Ist der Stoff in kleinere Abschnitte zu teilen, damit im Unterrichte Pausen zur Besinnung, Vertiefung und Einprägung eintreten können?

3. Welche Lehrform — die darbietende, entwickelnde oder eine Mischform von beiden — ist anzuwenden? Artikel: Darstellender Unterricht, Erzählen des Lehrers, Erzählen des Kindes, Selbsttätigkeit, Frage im Unterrichte, Fragesucht, Gedankenausdruck.

4. Kann die wirkliche Anschauung Ausgangspunkt sein? a) Welche Anschauungsmittel sind nötig? b) Wo tritt das Zeichnen als Prinzip auf? c) Welche neueren Wörter (Begriffswörter, Eigennamen, technische Ausdrücke) treten auf und sind gelegentlich im Sinne Hildebrands zu deuten? Artikel: Anschaulichkeit des Unterrichts, Anschauung und Auschauungsunterricht, Bilder, Exkursionen.

5. Worauf hat die konkrete Vertiefung, für die die allgemeinen Grundsätze eines denkbildenden und erziehenden Unterrichts gelten, die dem Schüler den Gehalt des Stoffes zum Bewufstsein bringt, das Augenmerk zu lenken? Artikel: Denken.

6. Welche früher irgendwo im Unterrichte behandelten ähnlichen oder kontrastierenden Stoffe sind mit der neuen Materie vergleichsweise zu verknüpfen? Artikel: Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen.

7. In welchen kurzen, dem geistigen Standpunkte der Kinder entsprechenden allgemeinen Satz (Gesetz, Regel, Begriff, allgemeines Urteil, Vorstellungsreihe) oder in welche Sätze, die Quintessenz und das eigentlich Bleibende des Unterrichts, läfst sich das zu Besprechende verdichten? Artikel: Begriff.

8. Wie ist das Neugewonnene zu üben und anzuwenden? Artikel: Einprägen.

9. Welche Lese- (Poesie und Prosa), Sprach- (Aufsatz, orthographische und grammatische Belehrungen, Wortdeutungen), Zeichen-, Singstoffe u. dergl. lassen sich zur weiteren Einprägung, Anwendung, Durchdenkung und Belebung des Behandelten anschliefsen und in entsprechenden Lehrfächern vornehmen?

Diese Präparationsfragen, die sich noch ganz anders formulieren lassen, mufsten allgemein gehalten werden, da sie sich auf alle Schulfächer beziehen und die Richtung, um die es sich handelt, nur im allgemeinen, die Ausführung im ganzen kennzeichnen wollen. Die Antworten darauf nehmen sich natürlich nach Art der Wissensmaterie in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen verschieden aus und legen den stilgerechten Aufbau einer Lektion, den Stundenlehrgang fest. Die Fülle von Fragen ist in der Tat nur scheinbar; bei der eigentlichen Vorbereitung vereinfacht sich alles ganz von selbst. Hält der Lehrer vom ersten Schultage seiner Wirksamkeit ab streng darauf, sich auf seinen Unterricht so zu präparieren, dafs ihm der Unterrichtsverlauf vor Augen steht, so wird er darin geübt, die Vorbereitungsarbeit geht ihm von der Hand, so dafs er allmählich Zeit und Mühe erspart. Mit der Zeit bilden sich Scharfblick, Treffsicherheit, Umsicht, Gewandtheit, kurz gesagt pädagogischer Takt, heraus. Artikel: Form des Unterrichts, Formalstufen, Induktion, Methodische Einheit.

Nunmehr wird es sich darum handeln dürfen, auf welche Hauptpunkte in den einzelnen Disziplinen ihrer Natur gemäfs die methodische Präparation das Augenmerk zu lenken hat.

1. Religionsunterricht. a) Biblischer Geschichtsunterricht (Bibelkunde und Bibelerklärung): Vorerzählen der Geschichte in kindlich einfacher Weise im Anschlufs an den Bibeltext. Zerlegung der Geschichte in Abschnitte. Überschriften der Teile (Disposition). Worterklärungen, Sacherklärungen (kulturgeschichtliche, geographische u. a. Verhältnisse). Hauptfragen, die die Schüler zum Verständnis der historischen Tatsachen und zur sittlich-religiösen Einsicht führen. Vergleichsweise heranzuziehende Geschichten und andere Beispiele zur Gewinnung des ethischen und dogmatischen Materials. Wohlgefafste, aber leichtfafsliche Hauptgedanken und -begriffe auf Grund der ausführlich behandelten und zum Ver-

gleiche herangezogenen Geschichten. Spruch, Katechismussatz oder Liedvers zur Einkleidung der religiösen Gedanken. Beziehungen des historischen, ethischen und dogmatischen Stoffes aufs Kindes- und Menschenleben. Weiteres Material des vorgeschriebenen religiösen Memorierstoffs zur anschlufsweisen Behandlung. Lehrmittel (Karte, Bilder). Konzentrations- und Begleitstoffe: Lesestücke, Aufsatz, Gesangstoffe. Artikel: Biblische Bilder.

b) Katechismusunterricht (bei gesonderter Behandlung): Biblische, kirchen- und weltgeschichtliche Beispiele oder Erfahrungen aus dem häuslichen und öffentlichen Leben der Kinder geben die konkrete Unterlage zur Veranschaulichung, Vergleichung und Bestätigung des allgemeinen Satzes der christlichen Glaubens- und Sittenlehre ab. Lieder und Sprüche, die zu dem zu entwickelnden Katechismussatze passen. Konzentrations- und Begleitstoffe: Poesie und Prosa im Lesebuche, Singstoffe. Artikel: Gesinnungsunterricht.

2. Deutscher Sprachunterricht: a) Lesen: Auswahl des Lesestücks (Poesie oder Prosa) in Rücksicht auf behandelte Sachen oder in Beziehung auf Ereignisse in Natur, Schule, Familie, Gemeinde und Volk. Gliederung des Lesestückes. Sacherklärungen. Grundgedanke, wenn möglich in Beziehung auf kindliche Lebensverhältnisse. Sprachliche Eigentümlichkeiten und Schönheiten. Wortkundliche Belehrungen (Aufhellen des sinnlichen Untergrundes eines un- oder mifsverständlichen Ausdrucks, Vertauschung mit Sinnverwandten, Erklärung bildlicher Redensarten). Ähnliche Lesestücke. In günstigen Schulverhältnissen: Leben des Dichters; Unterschied von Poesie und Prosa; Reim, Vers, Strophe, Dichtungsart (Lied, erzählendes Gedicht, Sage, Märchen, Fabel, Schauspiel). Lassen sich an dem Lesestücke die in der Rechtschreibung und Grammatik erarbeiteten Ergebnisse nachweisen und einprägen? Eignet es sich zu einer besonderen sprachlichen Behandlung? Artikel: Lesen, Muttersprache.

b) Aufsatz: Themenwahl im Zusammenhange mit behandelten Lesestücken, gleichzeitigen Unterrichtsstoffen, mit Vorgängen des Menschen- und Naturlebens und mit der kindlichen Erfahrungs- und Gedankenwelt. Das Aufsatzthema mufs dem kindlichen Mitteilungsbedürfnis Rechnung tragen. Niemals platte Themen, die trockene Beschreibung eines besprochenen Objektes und darum nur nackte Wiedergabe des behandelten Lehrstoffes verlangen, also nicht: Das Reh, sondern etwa: Die Klage des Rehes. Nicht allgemeine, sondern konkrete Fassung (nicht: Der Hund, sondern vielleicht: Unsers Nachbars Hund; nicht weit, sondern eng begrenzt, damit das Thema von den Schülern erschöpft werden kann). — Nach Niederschrift des Aufsatzes, also vor Rückgabe und Verbesserung: Korrektur und geordnete Zusammenstellung der wichtigsten (Sach-, Wort-, Satz- und Zeichen-) Fehler zum Zweck einer denkenden, nicht mechanischen mündlichen und schriftlichen Verbesserung. Wortfamilie von wichtigen, falschgeschriebenen Wörtern. Welche Sprachfehler verdienen in der Sprachlehre Behandlung? Anschliefsend stilistische, orthographische und grammatische Belehrungen.

c) Rechtschreibung: Anschauungsgrundlage sind ein kleines, einfaches, aus dem gleichlaufenden Sachunterrichte zusammengestelltes Sach- und Sprachganzes oder ein Lesestück oder die in Aufsätzen und Diktaten gemachten Fehler. Feststellung der orthographischen Gruppen, Reihen und Regeln, Übungsaufgaben.

d) Diktat: Diktate in Aufsatzform schliefsen sich meist inhaltlich nebenhergehenden Sachfächern an, veranschaulichen die orthographische Reihe oder Wort- und Sprachformen und müssen sachlich und stilistisch musterhaft sein. — Korrektur und übersichtliche Zusammenstellung der Verstöfse zu gemeinschaftlicher Verbesserung.

e) Sprachkunde: Lesestück oder aufsatzartiges, durch Unterricht und Erfahrung stofflich bekanntes Sprachganzes, das die zu behandelnden Spracherscheinungen oft und deutlich zeigt. Wenn möglich enger Anschlufs an Fehler, die in Aufsätzen, in der Rede des Kindes und in der Volkssprache vorgefunden worden sind. Gemeinfafsliche Sprachregel. Übungsaufgaben.

f) Schönschreiben: Vor- und Zugübungen. Übungssätze und -wörter, deren Inhalt dem parallelen Sachunterricht entnommen sind. Schreibregeln. Artikel: Deutscher Unterricht, Muttersprache.

3. Rechnen: Aus Sachfächern (z. B. Heimatkunde, Erdkunde, Naturkunde, Naturlehre) und aus heimischen Lebensinteressen des Kindes konkrete Ausgangsaufgaben mit einfachen Zahlenverhältnissen zur Verdeutlichung von Rechenformen und -arten, Regel und Regelbeispiele, Übungs- und Anwendungsaufgaben in steigernder Schwierigkeit. Artikel: Arithmetik, Mathematik.

4. Formenkunde: Lebensformen, die allen Schülern bekannt sind, zur Anknüpfung und Ableitung. Begriffe bei Formenbetrachtungen, Regeln bei Formendarstellungen und -berechnungen. Deutung und Bedeutung der Formen. Übungs- und Anwendungsaufgaben. Artikel: Formenkunde, Geometrie, Mathematik.

5. Geschichte: Anschauliche, lebendige, kindlich einfache (nicht schönrednerische) Erzählung oder geschichtiche Quelle (Denkschriften, Proklamationen, Gesetze, Reden, Briefe usw.) oder Gedicht als Ausgangspunkt; bei Behandlung kulturgeschichtlicher Erscheinungen wohl auch Anknüpfung an Bilder. Denkende Betrachtung, die den inneren Zusammenhang der Tatsachen klarlegt und Personen und Handlungen einer sittlichen Würdigung unterzieht. Geeignete biblische und profangeschichtliche Stoffe und menschliche, insbesondere kindliche Lebensverhältnisse zu Vergleich und Anwendung. Hauptgedanke und event. seine Einkleidung in klassische Form, Veranschaulichungsmittel (Wandkarten, Porträts, Situationsbilder, Wandtafelskizzen). Zur Konzentration: Dichtungen, Erzählungen und Berichte des Lesebuches, Singstoffe, Aufsatz. Artikel: Historische Bilder, Biographien im Unterricht, Geschichtsunterricht, Geschichtliche Lehrbücher, Historischer Sinn.

6. Erdkunde: a) Heimatkunde als Fach (die Vorbereitung der Erdkunde und anderer Realien): Klassenausgang zum Anschauen der Wirklichkeit zwecks Sammlung von Anschauungen und Erfahrungen. Anschauungsmittel aus der heimatkundlichen Sammlung, Lehrmittel als Vorstellungshilfen (Sandrelief, künstliches Relief, Faustzeichnung an der Wandtafel, Karte in Reliefmanier). Begriffe und Gesetze. Vorausgehende und nachfolgende Beobachtungsaufgaben. Begleitstoffe: Lese- und Singstoffe, Aufsatz. Artikel: Heimatkunde.

b) Erdkunde: Beziehungen des ausgewählten erdkundlichen Stoffes zu früher besprochenen heimatlichen und vaterländischen Verhältnissen (Fluſs, Höhen, Entfernung, Tal, Berg usw.) zwecks Veranschaulichung und Vergleich. Bei Vortrag lebensvolle, farbenechte Darbietung nach quellenmäſsigen Schilderungen. Denkende Betrachtung (vergleichende Methode!). Begriffe und Gesetze. Lehrmittel: Wandkarte (Geographische Charakterbilder, Einzelbilder aus Zeitungen, Ansichtskarten, Rohstoffproben, Wandtafelzeichnung u. s. f.). Begleitstoffe: Lesestücke (Geschichte und Sage in Poesie und Prosa, geographische Charakterbilder), Aufsatz, Gesangstoffe. Artikel: Geographische Bilder, Geographische Namenkunde, Mathematische Geographie.

7. Naturkunde: a) Anschauungsunterricht: Lehrausgang zur Betrachtung des Wirklichen. Zeichnen von einfachen Gegenständen und Teilen zusammengesetzter Dinge. Einfache, merkbare Ergebnissätze. Denkende Betrachtung einfachster Art. Begleitstoffe: Lesebuch, Verschen, Lied, Rätsel. Vergl. Artikel: Anschauungsunterricht.

b) Naturkunde (Pflanzen-, Tier-, Menschen- und Steinkunde): Feststellung dessen, was die Kinder vom neuen Objekt wissen können, zwecks guter Aufnahme des Neuen. Unterrichtsgang und Beobachtungsaufgaben zum Sammeln von Anschauungen und Erfahrungen. Denkende Betrachtung. Ästhetische Betrachtung. Anschauungsmittel. Gesetze und Begriffe. Beobachtungsaufgaben zur Übung. Begleitstoff: Singstoff, Lesestoff, Aufsatz. Artikel: Naturwissenschaftliche Bilder, Botanik, Gesundheitslehre, Mineralogie.

8. Naturlehre mit Chemie: Physikalische Erscheinungen (Naturerscheinungen, Naturkörper, Maschinen, Bauwerke, Apparate usw.), die die Kinder beobachtet haben, oder das Experiment als Ausgangspunkt. Erklärung der Erscheinungen. Gesetze und Begriffe. Verwendung des erkannten Naturgesetzes bei wichtigen Gebrauchsgegenständen usw. Abbildung, Zeichnung. Beobachtungsaufgaben. Begleitstoffe: Aufsatz, Lesestoffe. Artikel: Chemie.

9. Gesang: Auswahl des Liedes nach Maſsgabe des Klassenpensums mit Rücksicht auf Religions-, Geschichts-, Natur-

geschichtsunterricht, Turnen und andere Fächer, aber auch unter Beachtung der Jahreszeiten, des Kirchenjahrs und Schullebens. Vorübungen. Sachliche Erläuterungen des Textes. Verwandte, bereits bekannte Lieder und Choräle zur Wiederholung. Regeln und Begriffe. Artikel: Gesangunterricht.

10. Zeichnen: Anschauungs- und Übungsstoffe, die sich auf die zu behandelnde Grundform zurückführen lassen. Begriffe und Regeln.

11. Turnen: Auswahl und Anordnung der Frei-, Ordnungs-, Gerätübungen und Spiele, die auf geistige und leibliche Kräfte, das Geschlecht und nicht minder auf eine gleichmäſsige Ausbildung und Stärkung des jugendlichen Körpers Bedacht nehmen. Gesangstoffe.

Auſser in den genannten Fächern läſst sich des Lehrers Vorbereitung noch in folgenden Fällen nicht entbehren:

1. bei Hausaufgaben, Artikel: Häusliche Arbeit,

2. bei Anfang und Schluſs des Unterrichts (Wahl der zu singenden Liedstrophe und des damit inhaltlich zusammenhängenden Gebetes in Rücksicht auf Religionsunterricht und wichtige Vorkommnisse in Schule, Kirche und Leben),

3. bei Wiederholungen, die am Ende eines gröſseren Abschnittes vorzunehmen sind und den Wissensstoff nicht rein äuſserlich auffassen, sondern von neuen Gesichtspunkten aus beleuchten und gruppieren.

Eine Unsumme von Arbeit schlieſst das Präparieren auf den reich gegliederten Unterricht in sich, so daſs jede Hilfe, die dem Lehrer die Mühe des Vorbereitens in manchen Stücken erleichtert und zum Gelingen beiträgt, freudig begrüſst zu werden verdient. Darum sollen nunmehr die Hilfsmittel in den Kreis der Betrachtung gezogen werden.

3. Hilfsmittel zur Vorbereitung auf den Unterricht. Zunächst ist des Lehrplans zu gedenken, der den Arbeitsbereich einer Schule umgrenzt, Ziel, Maſs und Richtung bestimmt und so die Vorbereitungsarbeit wesentlich unterstützt. Er will dem Lehrer, wie aus vorausgehenden Erwägungen ersichtlich ist, behilflich sein bei der Vertiefung 1. in den Pflichtenkreis der ganzen Schule, 2. in die Aufgaben der ihm übergebenen Klasse und womöglich 3. bei der Vorbereitung auf die Behandlung der einzelnen Themen. Unter Lehrplan ist sonach nicht bloſs die Anordnung des in einer Schule zu behandelnden Stoffes zu verstehen, sondern — in höherem Sinne — auch die Anordnung und methodisch richtige Reihenfolge der wichtigsten pädagogischen Maſsnahmen, die zur Erreichung des Unterrichtszieles führen. »Der Plan muſs ein einheitliches Ganzes sein, das die Pläne der einzelnen Disziplinen in sich faſst und so zueinander stimmt, daſs sie gleichsam einen Organismus bilden, dem der Lehrer im Unterrichte das Leben einzuhauchen hat« (Max Jochen, Heimatkunde). Ein Lehrplan freilich, der bis ins einzelnste unseren Forderungen entspricht, sich in allen Stücken z. B. der wachsenden und sittlichen Reife der Jugend anpaſst, muſs zu allen Zeiten ein Ideal bleiben. Doch haben wir deshalb nicht auf unser Lehrplanideal zu verzichten, sondern uns zu bemühen, uns diesem Ideale zu nähern und es nach Menschenmöglichkeit zu verwirklichen. Individuell durchgebildete Lehrpläne müssen der Stolz einer jeden Schule, aber nach gleichen allgemeinen Grundsätzen entworfen sein, damit die nötige Einheit nicht verloren geht. Jeder praktische Lehrplan ist Kompromiſs zwischen theoretischen und praktischen Möglichkeiten, zugleich aber auch das Ergebnis gemeinsamer Arbeit, die ebenfalls Zugeständnisse erheischt. Freilich gibt es Lehrer, die schwere Vorwürfe gegen den Lehrplan erheben, da sie in ihm einen lästigen Zwang, eine Beschränkung ihrer persönlichen Freiheit erkennen, aber: Wo Mannigfaltigkeit im Unterrichtswesen walten muſs, da ist sie zu schonen und jeder öden Gleichmacherei vorzubeugen, aber wo Gleichmäſsigkeit und Einheit herrschen muſs, ist sie streng zu wahren und jede willkürliche Durchbrechung abzuwehren. Artikel: Lehrplan.

Für die Sammlung des Stoffes, für die rein sachliche Stundenvorbereitung werden zunächst Lehrbücher benutzt. Es mangelt in keinem Fache an Schriften, in denen sich wissenschaftliche Gründlichkeit mit gemeinverständlicher und anschaulicher Darstellungsweise verbindet, so daſs sie sich

zum Selbststudium bestens eignen. Wohl aber hat sich mancher Kollege durch Reichtum und Gediegenheit des Inhaltes und durch glänzende Sprache eines wissenschaftlichen Werkes verleiten lassen, seiner Klasse einfach das zu bieten, was in seinem Lieblingsbuche stand. Meist auf diese Weise ist es zur dogmatischen und akademischen Lehrart, zu der berüchtigten Lehrbuchmethode gekommen, die alles aus starkfließsenden Stoffquellen schöpft und dem Ausgießsen eines mit Wasser überfüllten Eimers — über die Köpfe der Schüler weg — gleicht. Doch heutigentags sollte sich niemand mehr die Blöfse geben, in einer Stoffsammlung mehr als Lehrgut, auch den Lehrweg, zu suchen und zu finden.

Sehr oft macht es viel Mühe, einen breit dargestellten Stoff zu sichten, aus einem fachwissenschaftlichen Werke mit wahlloser Vollständigkeit — besonders dann, wenn es in schwerster Gelehrtenrüstung einhergeht und geschrieben scheint, »nicht damit man daraus lernt, sondern damit man wisse, dafs der Verfasser etwas gewufst hat« (Goethe) — für jedes Unterrichtsthema die dem Schüler angemessene Stoffauswahl zu treffen. Darum wurden starke Lehrbücher exzerpiert, verdünnt, so dafs eine neue Gattung von Materialiensammlungen entstand, die Auszug, Grundrifs, Abrifs u. dergl., aber meist Leitfaden tituliert wurden. Eigentlich ist unter Leitfaden der Ariadnefaden zu verstehen, mit dem sich Theseus aus dem Labyrinth half. Jedoch unsere unzähligen Leitfäden haben dieses Bild ganz vergessen lassen. Von Rechtswegen können Leitfäden wie Lehrbücher nur der stofflichen Zubereitung Dienste leisten. Man soll sich aber keineswegs gescheut haben, ohne weiteres den Leitfaden zum leitenden Faden eines ganzen Faches, zur Richtschnur hinsichtlich der Auswahl, Anordnung und selbst der — didaktischen Auffassung des Stoffes zu erheben und sich und seine Schüler an den Leitfaden fest zu binden. Da bekanntlich ein »Leitfadenunterricht« mit seinem dürren, trockenen, unfruchtbaren »Leitfadenwissen« jeder Beschreibung spottet, war man auch dem Leitfadentum bald gram und ging mit ihm scharf ins Gericht. Artikel: Leitfäden.

Jetzt herrscht in dem zu riesigem Umfang angeschwollenen Schrifttume eine dritte Art der Handreichungen vor, die meistens »Präparationen« heifsen und ein Beleg dafür sind, dafs eine Wendung zum Besseren eingetreten ist, dafs die Schule gegenwärtig mehr als je damit Ernst macht, das Hauptgewicht auf das Wie des Unterrichts, auf die Lehrmethode, zu legen und nicht wie Lehrbuch- und Leitfadenmethode aufs Was, auf den Lehrstoff. Präparationswerke, die aus sorgfältigem Präparieren auf den Unterricht hervorgegangen sind, wollen den vielbeschäftigten Lehrer beim Vordenken auf den Schulunterricht, ohne das nun einmal planmäfsige Unterrichtsarbeit undenkbar ist, in stofflicher und methodischer Hinsicht unterstützen. Und in der Tat weist jedes Schulfach Vorbereitungsbücher auf, die sachlich wie didaktisch den Stempel einer über jeden Zweifel erhabenen Zuverlässigkeit und Richtigkeit tragen und der Niederschlag gründlicher, mehrjähriger Berufstätigkeit sind. Aber es fehlt auch hier — wie auf dem Gebiete des Lehrbuch- und Leitfadenwesens und wie auf allen anderen Gebieten menschlichen Wissens und Könnens — nicht an schwachen Produkten, die alles Wertes bar und eine Drucklegung nicht wert sind. Für ein gutes methodisches Handbuch, das nach Lehrinhalt und Lehrform mustergültig ist und gesunden Ausbau des Unterrichts erstrebt, spricht der Umstand, dafs nicht jeder Lehrer in den vielen Einzelgebieten stofflich wie methodisch gleich gut beschlagen sein kann. Die weitverzweigte Lehrerarbeit, die sich immer mehr verfeinert und veredelt, verlangt solche Unterstützung. Wer viele Fächer zu geben hat, kommt selten zur Durcharbeitung umfänglicher Werke, ihm sind nach gesunden Prinzipien zugeschnittene Präparationen, die dazu noch der Methode den Weg zeigen, schon recht. Es handelt sich schliefslich um zweierlei: 1. aus der Unmasse ein gutes Buch, das sich durch fachwissenschaftliche und pädagogische Gediegenheit auszeichnet, zu wählen und 2. dieses richtig zu benützen. Nicht zu klein ist die Zahl der »Rufer im Streite«, die von Vorbereitungen in Form von Aufsätzen, Broschüren, Büchern überhaupt gering denken und ihren Nutzen mit aller Entschiedenheit leugnen. Es gewinnt bei der ablehnenden

Haltung mitunter den Anschein, als wollte man wieder die früher soviel in Anspruch genommenen Leitfäden und Lehrbücher vor allem andern vorziehen. Dafs aber gegenwärtig theoretisch als richtig anerkannte methodische Forderungen und Neuerungen schneller als sonst die Praxis durchdringen, dafs man jetzt von einem grofsen Auf- und Umschwung der Schule spricht, das ist meines Erachtens zum guten Teile den praktischen Methodenbüchern zu verdanken. Von schulpraktischen Arbeiten, die an eine tatsächliche Lösung der Unterrichtsprobleme gehen, ist eben weit mehr Erfolg zu erwarten als von den zahllosen, sich in Theoretischem verlierenden Werken, durch die man vergeblich eine Besserung herbeizuführen hofft. Zu einem absprechenden Urteile über Präparationsbücher kann man nur kommen, wenn man den Mifsbrauch der gedruckten Unterrichtslektionen im Auge hat. Und fürwahr, gegen den kann nicht scharf genug gekämpft werden. Wie Lehrbücher und Leitfäden, so hat man auch Präparationen auswendig gelernt oder gar vom Pulte abgelesen. Jedoch wie das allerbeste Lehrbuch und der ausgezeichnetste Leitfaden, so kann sich auch eine Schrift mit Vorbereitungen nicht vor Mifsbrauch mechanischer Geister schützen. Alles Gute, selbst die Heilige Schrift, ist von irgend einer Seite greulich falsch verwendet worden, doch deshalb kann man doch dem Guten, auch der Bibel, nichts vorwerfen. Mifsbrauch hebt rechten Brauch nie auf. Wer sich aber einer gedruckten Vorlage gegenüber zu schwach und nicht selbständig genug zeigt, der wird auch ohne dieses Hilfsmittel nichts Gescheites zuwege bringen und sich in seiner Not vertrauensvoll und urteilslos einem skelettartigen Leitfaden oder einem dickleibigen Lehrbuche anschliefsen und sich diese sachlich und sogar formell zum Vorbilde nehmen. Aber wer um Himmelswillen soll denn auch nur in einem dummen Traume darauf verfallen, ganze Lektionen andrer buchstabenmäfsig, bis auf Äufserlichkeiten, nachzuahmen. Wer wird so blöde sein, sich zügeln zu lassen! Jeder Autor will doch blofs darlegen, was er auf Grund seiner Theorie und Erfahrung für das relativ Vollkommenste hält, wie er den Lehrstoff angepackt, wie er ihn vor Beginn des Unterrichts nach Regeln der pädagogischen Kunst gruppiert hat. Jede Präparationsschrift will die Augen öffnen, die getrübte Berufsauffassung klären, aber auch das träge pädagogische Gewissen anstacheln, zu einem möglichst tiefgehenden Nachdenken über den Stoff und seine pädagogische Zubereitung, zu eigenen Versuchen anregen, da ja nur das auf den Zögling wirken kann, was der Lehrer auf Grund sorgfältiger Überlegung aus seiner Individualität gleichsam selbst erzeugt. Nur zur Anregung, zur Belehrung, nicht zum Kopieren d. h. zu unveränderter Übertragung in die Praxis und zu gedankenlosem Nachbrauchen sind die Vorbereitungsarbeiten geschrieben, die darum nicht aufs Lehrpult, sondern auf den Arbeitstisch in der stillen Klause gehören. Übrigens halte ich ein direktes, mechanisches Nachmachen einer bis ins feinste Detail ausgearbeiteten Lektion für unmöglich; es würde doch bei Schritt und Tritt auf grofse Hindernisse stofsen, die Schüler werden nur höchst selten wie die Kinder des Präparationsverfassers mitmachen. Der Lehrer mufs ja seinen Stoff lokal färben, ferner an die Apperzeptionshilfen und an die nächste Umwelt der Klasse anknüpfen, im Gang sich bis zu einem gewissen Grade seiner Klasse anbequemen, d. h. auf die Meinungen seiner Kinder eingehen, endlich den Stoff kürzen oder erweitern, umordnen u. dergl., da ja die Lehrbeispiele nur das zeigen können, was innerhalb des Rahmens bestimmter Schulverhältnisse als das Geeignetste erscheint.

Den Gegnern schulpraktischer Lektionen in der Literatur und im Konferenzleben ist noch die Frage entgegenzuhalten: Wie anders sollen neue Vorschläge zum Unterrichtsbetriebe veranschaulicht und eindringlich vor Augen geführt werden? Soll denn gerade die Pädagogik, die so viel Gutes vom Anschauungsprinzip zu sagen weifs, bei Verdeutlichung ihrer Grundsätze, neuer Vorschläge, bei Behandlung neuer Stoffe und bei Aufstellung von neuen sachlichen Gesichtspunkten dem obersten Unterrichtsprinzipe keine Beachtung schenken? Theoretische Ausführungen hält der Praktiker meist für wertlos. Was nützt alles Theoretisieren, was helfen z. B. alle noch so zwingenden

Nachweise, daſs nur eine auf Psychologie gegründete Methode zum Ziele führt, wenn die praktischen Beweise für die Durchführbarkeit einer Idee fehlen. Wie oft heiſst es: Zeigt mir an einem völlig ausgearbeiteten Stoffe, wie die Sache anzudrehen ist, so wollen wir gern prüfen und alsdann versuchen. Es wird Unfug genannt, Beispiele, Beobachtungen und Erfahrungen aus der Lehrtätigkeit zu veröffentlichen.*) Ich möchte aber doch nicht glauben, daſs die spezielle Lehrerarbeit, das Unterrichten, so niedrig im Kurse stünde, daſs ihre Erzeugnisse nicht der Druckerschwärze wert wären, wie so manche behaupten. Einem Lehrer ist mit einer ausgeführten Lehrprobe besser gedient als mit zahlreichen allgemeinen Andeutungen, die stets, wenn die Entwickelung schwierig wird, mit der Wendung seitwärts liegt: »Das Übrige bleibt dem Lehrer selbst überlassen.« Vor allem ältere Kollegen, die neue Vorschläge und Unterrichtsmittel in ihrer praktischen Anwendung erst kennen lernen wollen und doch mit dem Zeitgeiste fortschreiten wollen, bedürfen der Unterstützung, da es sich bei ihnen um ein Um- und Neulernen, um ein Umdenken handelt. Es ist eine bedauerliche Geringschätzung der eigenen Berufsarbeit, die zur Schmähung auch der guten Unterrichtsproben führt. Wer aber kann von sich sagen: »Ich habe es nicht nötig, Lehre anzunehmen. Ich bin fertig, vollkommen.« Stillstand ist bekanntlich schon Rückschritt. »Wer gedruckte praktische Lektionen verachtet und verächtlich macht, auch wenn sie gut sind, beweist nichts als geistigen Hochmut; wer sie aber mechanisch nachahmt, als Eselsbrücken benutzt, bezeugt geistige Armut.« (Seyfert, Art. Musterlektionen.) Die allermeisten sprechen sich aber nur aus Eitelkeit geringschätzig über Präparationsbücher aus, um den Anschein zu erwecken, als ob sie der Fortbildung gar nicht mehr bedürften. Meistens ist dieses geistreiche Aussehen nur Wind.

Zu den Feinden gedruckter Präparationen gehören neben jenen Zeloten auch die wissensstolzen Fachgelehrten, die sich jede pädagogische Theorie vom Leibe halten und für ihren pädagogischen Indifferentismus, ihre methodische Selbstgenügsamkeit sich auf Fausts Worte berufen zu dürfen glauben: »Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor«, und endlich die Methodenscheuen, die es lieben, sich in die Brust zu werfen, und ausrufen: »Die Methode ist wenig, die Lehrerpersönlichkeit alles.« Natürlich kommt es im letzten Grunde auf den Menschen, der die Methode ausübt, auf die Person an; die Methode ist ja ein Ausfluſs der Persönlichkeit. Aber selbst der heiligste Eifer arbeitet vergeblich, wenn er in der Wahl der Mittel fehlgreift. Schon mancher hat viel Redens von der Lehrerpersönlichkeit gemacht, obgleich er auf Grund seiner persönlichen Eigenschaften und seiner schulischen Leistungen nicht dazu berechtigt war; er besaſs nur stumpfe Gleichgültigkeit und weder Urteil noch Gefühl in pädagogischen Dingen. Hinter dieser scheinbaren Erhabenheit sucht man mitunter nur sein schlechtes pädagogisches Gewissen zu verbergen; wie man im gewöhnlichen Leben so oft denjenigen hochmütig verachtet, den man beleidigt hat, so hassen auch gewisse Leute von Grund aus die Pädagogik, da ihnen ihr schlechtes Gewissen sagt, daſs sie diese fortgesetzt verletzen. Die Bedeutung der rechten Persönlichkeit hat noch niemand bezweifelt; es haben aber selbst Schulmänner in reifen Jahren, reich an Geist und Gemüt, fest und sicher in pädagogischem Denken und Handeln, offen zugegeben, daſs sich zur rechten Persönlichkeit das Plus der Methode gesellen muſs. Die Zeichen mehren sich übrigens, daſs allmählich die Erkenntnis immer allgemeiner wird: Die Lehrerpersönlichkeit, so wichtig sie ist, kann nicht eine auf wissenschaftliche Überlegungen sich stützende Theorie des Lehrplanes und Lehrverfahrens und darum auch nicht zuletzt die Vorbereitung auf den Unterricht entbehren. Manche Persönlichkeitspädagogen wollen aber weder Lehrplan noch ein Präparieren auf die Schule anerkennen. Das Wort »Persönlichkeitspädagogik« mag bedenklichen Einfluſs ausüben auf manchen, der nur künstlerische Freiheit fordert, aber darunter tatsächlich Nachlässigkeit versteht, zum andern Verstöſse gegen

*) Ob wohl Ärzte die Drucklegung spezieller Heilberichte, Juristen Berichte über Prozesse und Geistliche Predigtsammlungen an sich verwerfen?

pädagogische Richtigkeit, die ihm nachgewiesen werden, für seine »pädagogische Eigenart« erklärt, die er sich nicht antasten und verkümmern lassen werde, und zum letzten, wenn gegen ihn sachkundige Kritiker berechtigten Tadel aussprechen, über Schulmeisterei, Pedanterie und Kleingeisterei schreit. Ja, in neuster Zeit meint man sogar (cf. Pädagogische Blätter 1906 S. 516), daſs schon bei Lehrseminaristen und angehenden Lehrern »jeder Unterricht, der auf innere Berechtigung Anspruch erheben will, Niederschlag einer Weltanschauung« und diese Weltanschauung wieder »Ausdruck der frei schaltenden Persönlichkeit« sein könne, »der sich heute die Welt nicht mehr erschöpfen kann in Kraft und Stoff, die vielmehr, inspiriert vom Raunen des Zeitgeistes, noch ein Gestaltungsprinzip annehmen muſs, das dem Getriebe blindwaltender Kräfte Plan und Wirken vorschreibt. Sowie wir dies auch für den Unterricht gelten lassen — und die Einheitlichkeit der Weltanschauung läſst uns darin keine Wahl —, so wird der Unterricht in die Sphäre künstlerischen Schaffens gerückt. . . . . . Und die Regeln und Gesetze der Methodik haben ihren Ursprung in der Weltanschauung, die aus sich heraus das System einer Pädagogik entwickelt.« (A. a. O. S. 516.) Diese Behauptung ist ohne Einschränkung nicht von unbedingter Geltung. Der Seminarist und ein junger Kollege besitzen weder eine gefestigte Weltanschauung, noch können sie ihre Persönlichkeiten frei schalten lassen, weil sie selbst noch keine Persönlichkeiten sind. Ihr Unterricht könnte sonach nicht »auf innere Berechtigung Anspruch erheben«. Der Verfasser der zitierten Stellen setzt eine Fähigkeit als vorhanden voraus, die erst auf dem Wege des Lernens und Übens erlangt werden kann, und verneint eigentlich die ganze Fach- und Berufsbildung, die das Seminar auſser der Allgemeinbildung vermittelt. Die »frei schaltende Persönlichkeit«, völlige Selbständigkeit im Abfassen von Entwürfen und im Schulehalten ist entschieden als ein Ziel anzusehen, zu dem der Lehrseminarist planmäſsig geführt werden muſs, aber nicht als Voraussetzung an den Anfang der im Seminar zu bietenden beruflichen Bildung zu stellen. Freilich wird ein Methodikunterricht vorausgesetzt, der nicht die pädagogische Theorie fertig und abgeschlossen überliefert, sondern der ein methodischer Anschauungsunterricht ist, der unter andern durch Betrachtung von Präparationen pädagogische Anschauungen vermittelt, dadurch die Grundlage für ein Verständnis pädagogischer Regeln gewinnt und die Lehrseminaristen gut auf das Anhören von Lektionen und auf eigene Lehrversuche vorbereitet. Das eigentliche Problem des praktischen Methodikunterrichts liegt in der allmählichen Hinüberführung des Schülers durch das Stadium der teilweisen Gebundenheit zur Freiheit. Jeder Lehrer muſs erst mit der Zeit durch jahrelange Arbeit zur pädagogischen Persönlichkeit ausreifen und wird es mit den Jahren dahin bringen, daſs sein Unterricht »Niederschlag einer Weltanschauung« ist; sofern aber sein Unterricht nur der Ausdruck »der freischaltenden Persönlichkeit« ist, wird er nie »in die Sphäre künstlerischen Schaffens gerückt« werden. Es ist eben, wie es in der angezogenen Stelle heiſst, nötig, daſs die frei schaltende Persönlichkeit ein »Gestaltungsprinzip« annehme.

Und dieses Gestaltungsprinzip gibt die Psychologie, in der die Gesetze und Regeln der Methodik ihren Ursprung haben. Wie sich nun der bildende Künstler aus der Anschauung guter Kunstwerke und aus der Vertiefung in diese die Normen der Kunst erarbeitet, so kann auch der angehende Lehrer an der Hand kunstgemäſser Lehrbeispiele die Unterrichtstechnik erlernen. Bevor er diese nicht innehat, ist eine kunstgemäſse Anwendung undenkbar. Die Anwendung wird — ganz wie beim Künstler — anfangs natürlich etwas Schablonenhaftes an sich tragen, aber niemals gedankenlos sein. Allmählich wird der Lehrer sich über die Stufe der Nachahmung erheben und mit der Zeit zur vollen Beherrschung der Gesetze gelangen: Er wird Meister, und als solcher kann er die Form zerbrechen und die Gesetze seiner Persönlichkeit gemäſs gestalten; »sein Unterricht wird in die Sphäre künstlerischen Schaffens gerückt.« »Der Gedanke, daſs von der Lehrerpersönlichkeit das meiste abhängt, ist an sich selbstverständlich; aber der Zusammenhang, in welchem er geäuſsert wird,

legt die Vermutung nahe, dafs man sich auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit oft beruft, um sich von der Pflicht einer methodischen Durchbildung dispensieren zu können.« (20. Jahrbuch d. V. f. w. P. S. 91.) Die Lehrmethode ist das ureigenste Gebiet, worin wir Lehrer uns von anderen Berufsarten unterscheiden. Was bleibt uns noch übrig, wenn wir die Methode verachten? Wir müssen dann jedem Unberufenen das Recht zugestehen, in rein pädagogischen Fragen ein entscheidendes Wort zu sprechen; endlich könnten »schneidige« Unteroffiziere als tüchtige Persönlichkeiten in der Schule ohne weiteres Verwendung finden. Das Schlagwort »Persönlichkeit« mag schon gehen, aber man mufs es so modifizieren: die von der Methode durchdrungene und sie beherrschende Persönlichkeit. Vor allem für junge Lehrer ist es besser, die Lehrmethode zu überschätzen als sie zu unterschätzen und nicht einzig und allein das Allheil in einer geistgesalbten Person zu suchen. Die Lehrmethode*) dürfte man gering und die Lehrpersönlichkeit über alles schätzen, »wenn es so leicht wäre, dem Kinde zum Ideale zu werden, wenn das Seminar mit dem Entlassungszeugnis auch die vollendete pädagogische Persönlichkeit übermitteln könnte. Aber es ist noch kein Meister von Himmel gefallen, auch kein Meister der Schule. Gut Ding will Weile haben, besonders Lehrerreife. Eine pädagogische Persönlichkeit — und nur um diese kann sich's handeln — wird man erst in der strengen Schule der Zucht, in die andere und wir selbst uns nehmen. Das pädagogische Genie mag diese Entwicklung infolge seiner glücklichen Anlagen ja wohl sehr abkürzen. Für uns andere Lehrer aber gibt es keinen königlichen Weg, der uns rasch und leicht zum Ziele führt; wir müssens erst in jahrelanger Arbeit lernen, eine tüchtige pädagogische Persönlichkeit zu werden, und wieviel bleibt auch im günstigsten Falle an uns noch zu wünschen übrig« (Lange, Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit S. 18.) Artikel: Persönlichkeit des Lehrers.

*) Diesterweg überschätzt die Methode, wenn er sagt: »Des Lehrers Kraft ruht in seiner Methode.«

In Rücksicht auf den Raum wird es hier unterlassen, sachliche und methodische Handreichungen anzuführen, die sich als wegekundige Führer in jeder Lehrerbibliothek befinden sollten. Artikel: Musterlektionen.

4. **Schriftliche Vorbereitung.** Was durch die Feder geht, merkt sich besser. Sollte das Gedächtnis den Lehrer einmal etwas im Stiche lassen, so ist das Präparationsbuch ein bequemes Hilfsmittel, rasch und sicher das Vergessene wieder ins Bewufstsein zurückzurufen. Ferner erspart sich der Lehrer durch Niederschriften Zeit und Kraft beim Vordenken für den Unterricht der folgenden Jahre. Das soll nicht heifsen, dafs der Lehrer später keinen Finger breit von seiner ersten Meditation abgehen dürfe. Sehr oft wird die Nachprüfung ein Um- und Überarbeiten verlangen, aber eine gute Grundlage fürs erneute Überlegen des Stoffes und der methodischen Formengebung bildet doch die Niederschrift, besonders dann, wenn den gehaltenen Lektionen eine Nachbereitung folgt. Welchen Umfang die Notierung zu nehmen hat, hängt vom einzelnen Unterrichtsfalle ab. Religionsunterricht und Deutsch z. B. setzen mehr vorherige Zurechtlegung und so auch mehr Aufzeichnungen als der Schreibunterricht voraus. Im allgemeinen mag auch hier gelten: Je mehr, desto besser. Jede Lektion aufsatzmäfsig oder gar in Frage und Antwort auszuarbeiten, ist bei 32 Wochenstunden unausführbar. Die Fixation wird sich darum auf Hauptsachen, auf markante Punkte beschränken müssen. Vor allem ist Neulingen im Lehramte anzuraten, niemals die Mühe zu scheuen, Auswahl, Auffassung und methodische Gliederung des Stoffes zu notieren. Die schriftliche Vorbereitung gewährt den Vorteil, dafs der Schreibende im stande ist, sich seine Gedanken gewissermafsen gegenständlich vor das Auge zu stellen, und sie mit kritischem Blicke zu prüfen und zu verbessern.

5. **Nachbereitung.** Aufser der Vorbereitung ist sehr oft auch eine Nachbereitung von nöten. Am Ende eines Schultages, einer Woche oder eines noch gröfseren Zeitabschnittes, am Schlusse eines Schuljahres wird der gewissenhafte Lehrer die Erfahrungen und Beobachtungen sammeln und durchdenken, davon das Allgemeingültige ableiten und daraus Direktiven für

die weitere Tätigkeit gewinnen. Wer möchte solche Arbeit für wertlos halten! Der Unterricht verläuft manchmal im guten und auch im schlechten Sinne ganz anders, als man vorher gedacht und sichs schriftlich zurechtgelegt hat. Was vorher mehr die Spekulation geschaffen, wird nicht selten nach der gehaltenen Lehrstunde durch die Empirie berichtigt, umgeordnet, erweitert, vertieft, gekürzt und dergl. Die Schüler kamen auf gute Gedanken, die dem Lehrer bei seiner Präparation nicht einfielen. Deduktionsmittel, die die Kinder herbeibrachten, verdienen ad notam genommen zu werden. Die Nachbereitung, eine Art Selbstkritik und Rückschau, erstreckt sich dann und wann auch auf Gedächtnishilfen, technische Handgriffe und Kniffe — Vortelchen könnte man sagen — und nimmt wohl auch auf den Jahres- und den gesamten Schulplan mit seiner Stoffauswahl, -gruppierung und -verteilung Bezug. Damit nichts verloren geht, damit man sich die guten und schlechten Erfahrungen in einem zu nutze machen kann, empfiehlt sich die schriftliche Nachbereitung und Verbesserung.

6. Die Vorbereitung auf den Unterricht bei Lehrern höherer Schulen. Voraufgegangene Erwägungen über Präparieren haben hauptsächlich den Volksschullehrer im Sinne. Anschlufsweise sei überlegt: Ist etwa der Lehrer einer höheren Schule von der Erfüllung dieser Pflicht entbunden? Nach meinem Dafürhalten hängt die Antwort darauf notwendig von der Beantwortung der Frage ab: »Macht auch der Unterricht höherer Lehranstalten Anspruch auf Kunst? Wer darauf »ja« sagt, wer auch im »höheren« Unterricht eine schwere und hohe Kunst erblickt, darf ein Vorarbeiten nicht für überflüssig halten. Ich kann mir wohl einen Nachweis dafür schenken, da sich wohl niemand bereit finden wird, die Lehrtätigkeit an Gymnasien, Realgymnasien, Seminaren u. s. f. für etwas anderes, vielleicht gar für etwas Geringeres als Kunst anzusehen. Es tauchen ab und zu nur solche Stimmen auf, die das Unterrichten von »höheren« Schülern sehr hochschätzen, aber die Volksschultätigkeit für »mechanische Arbeit« (z. B. Conradt, Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserem höheren Schulwesen) halten, die »von einem besser gebildeten Manne unmöglich als Lebensberuf erwählt werden kann«. Da das Unterrichten an höheren Schulanstalten eine Kunst ist, die der Fachwissenschaft und der Schulwissenschaft gleichmäfsig gerecht wird, kann es auch nicht blofs in redegewandtem Vortragen*) und zungenfertigem Abfragen bestehen, sondern mufs im allgemeinen dieselben Forderungen beachten, die die Lehrweise mit Volksschülern zu erfüllen hat. Heute sind alle Schulen, höhere wie niedere, bestrebt, den Zögling in den Mittelpunkt aller Mafsnahmen zu stellen und in Rücksicht aufs Subjekt des erziehenden Unterrichts nicht von anschaulicher Einführung, denkender Erfassung und praktischer Verwertung des Lehrstoffs abzugehen, so dafs u. a. der Schüler soviel als möglich suchend und schaffend, selbsttätig und selbständig und nicht zum fortgesetzten blofsen Empfangen und Aufnehmen verurteilt ist. Freilich ein solches Unterrichten verlangt reifliches Erwägen des Was und Wie, ein Präparieren, wobei keineswegs lediglich aus einigen grofsen Werken ein Auszug gemacht, dieser zum Vortragen und Hersagen auswendig gelernt oder, wenn das zu unbequem ist, aufs Katheder zum Ab- und Vorlesen gelegt wird. »Das Spezialistentum der Universität gehört nicht in die Schule; die schwerste Gefahr, die unserer Schule droht, besteht in diesem Hineindrängen des Spezialistentums .... Lautlehre als solche soll und darf überhaupt nicht getrieben werden, auch nicht in der Prima. .... Es kann nicht genug betont werden, dafs es unbedingtes Erfordernis ist, die Wissenschaft vor ihrem Eintritt in die Schule, aufs gründlichste und sorgfältigste nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten umzuwandeln, um sie so dem höchsten künstlerischen Zweck, der Erziehung des Menschen, dienstbar zu machen.« (Otto Lyon, Vorwort zur 3. Auflage des für höhere Schulen bestimmten »Handbuches der deutschen Sprache). Daher irren die »Wissenschaftler«, die da glauben, durch ihr

*) »Ich trage stets frei vor, das ist das stolze Wort, mit dem viele Lehrer ihre Methode in ihrer ganzen Vollkommenheit gekennzeichnet und ihre nahe Verwandtschaft mit dem akademischen Dozenten angedeutet zu haben meinen.« (Thrändorf, Pädagogische Studien 1897, S. 4.)

Fachstudium an der Hochschule zugleich die nötige Vorbereitung für ihre Schultätigkeit gewonnen zu haben. Die erworbene »Fakultas« ist nur der Nachweis, dafs der Betreffende sein Fach wissenschaftlich, stofflich beherrscht; die Lehrbefähigung schliefst aber auch die methodische Beherrschung in sich ein. »Daher kommt es, dafs oft grundgelehrte Menschen zum Spott der Schüler werden, und oft wenig gelehrte Männer gute Lehrer sind. Auf jeden Fall ist das künstlerische Element in der Pädagogik das Entscheidende, nicht das wissenschaftliche Element. Ebenso waren nicht eigentlich tief gelehrte Männer von jeher die besten Staatsmänner, Feldherren, Verwaltungskünstler, Ärzte. Vielmehr waren es die klar blickenden, haarscharf beobachtenden, lebensfreudigen Männer des Willens und der Tat, die ihrem Volke das Höchste und Beste leisteten.« (O. Lyon, Zeitschrift für d. deutschen Unterricht, 1906 S. 86.)

7. Das rechte Präparieren lernt der Lehrer auf dem Seminar. Das Vorbereiten ist keineswegs eine einfache Sache, was schon daraus hervorgeht, dafs es so mancher Lehrer trotz seines Alters falsch anfafst. Die Kunst des Vorbereitens auf den Unterricht mufs unbedingt ein Lehrer vom Seminar in sein Amt mitbringen. In pädagogisch-praktischer Hinsicht kann das Seminar nur vorbereitend, nicht abschliefsend sein. Die »Lehrfertigkeit«, das »Lehrgeschick« kann selbst unter günstigen Verhältnissen über Gutes versprechende Anfänge nicht hinauskommen. Es liegt das aber ganz in der Natur der Sache, im Wesen des Unterrichts als Kunst, begründet. Könnte die Kunst, Schulkinder zu unterrichten, bei den verhältnismäfsig wenigen »Lehrproben« und »Lehrübungen« von allen Lehrseminaristen erlernt werden, so ginge daraus hervor, dafs die vermeintliche Unterrichtskunst gar keine Kunst wäre. In Sachen des Präparierens auf die einzelne Lektion und hinsichtlich der Vertiefung in den Lehrplan vermag das Seminar seine Schüler wohl zu Sicherheit und Geschicklichkeit zu führen. Erstens werden in dem Methodikunterrichte gedruckte Vorlagen analysiert und kritisiert und davon die Prinzipien der Stoffwahl, -gliederung und -behandlung aufgesucht, weiter bietet der Methodiklehrer den Lehrseminaristen nicht blofs fertige Lektionen in der Übungsschule, sondern zeigt auch öfters, wie er sich selbst auf eine bestimmte Lehrstunde, der dann die Schüler später als Hospitanten beiwohnen, vorbereitet, ohne aber jedesmal 10 und mehr Seiten Fragen und Antworten schreiben zu müssen. Wohl empfiehlt es sich dem Praktikanten anfangs bei Abfassung von Entwürfen, also bei der Präparation auf die »Lehrübung« beizustehen und beispielsweise zu zeigen, wie man bei inhaltlicher Vorbereitung Materialiensammlungen und bei methodischer Formung Präparationsbücher zweckmäfsig verwertet. Wie schwer fällt dem Lehranfänger schon das Unterrichten! Es ist da gleich zuviel von ihm gefordert, wenn er schon nach Anhören weniger Lektionen des Seminarlehrers eine Lektion abfassen und dann auch halten soll. Da mufs, wo es am ersten möglich ist, Hilfe gewährt, nämlich der Proband beim Stoffsammeln oder wenigstens bei der methodischen Gestaltung des Lehrinhalts unterstützt werden. Zwar ist dann der »Entwurf«, die »Präparation« nicht ganz das Ergebnis des Praktikanten, doch darauf kommt es zunächst nicht an. Hauptsache ist, dafs etwas relativ Gutes fertig und den Übungsschülern, die doch nicht schlechthin »Versuchskarnikel« sind, nichts Schlechtes oder Halbfertiges geboten wird und dafs die Lehrneulinge wissen, wo und wie sie bei der Vorarbeit auf die Schule zuzugreifen haben. Es bietet sich ja dem Kunstjünger noch genug Schwierigkeit beim Halten der Lektion. Versteht der junge Amtsbruder, der eben aus dem Seminar in den Volksschuldienst tritt, sich inhaltlich und methodisch, wie es vorstehende Darlegungen verlangen, kurz und gut auf seinen Unterricht zu präparieren, so hat das Seminar viel getan, und der Lehrer hat mit dieser Mitgift gewonnenes Spiel; denn die erste Bedingung alles pädagogischen Gelingens ist in ihm erfüllt. Alles andere, die Ausführung des Vorbereiteten und schriftlich Fixierten, macht sich dann von selbst mit der Zeit, ebenso die Vervollkommnung in Frage, Vortrags-, Entwicklungskunst und anderen Künsten, es bilden sich aus Schlagfertigkeit, pädagogischer Takt, der den Nagel auf den Kopf auch ohne umständliches Zurückgehen auf Gesetz und Regel

trifft, und wie alle die persönlichen Imponderabilien heifsen mögen. Wer aber beim Eintritt ins Schulamt nicht ordentlich weifs, worauf es beim Präparieren ankommt, wer im Vorarbeiten des Unterrichts unbeholfen ist, wird das Vorbereiten später bei 32 Schulstunden jede Woche schwerlich lernen, sich auch weiterhin bei vollem Fleifse zum Nachteile der Kinder im Meditieren, besonders im methodischen Bereitlegen, ungeschickt zeigen, im Stoffe stecken bleiben, sich ins einzelne verlieren, anstatt überall das Ganze im Auge zu behalten, oder wohl das zeitraubende und mühevolle Präparieren ganz unterlassen.

8. Die Fortbildung des Lehrers als mittelbar dem Schulunterricht dienende Vorbereitung. Die Vorbereitung, wovon bisher die Rede war, kommt unmittelbar, direkt dem Unterricht zu gute. Aufser dieser gibt es eine Präparation, die neben der unmittelbaren zeitlich einherläuft, nur mittelbar, indirekt der Schule dienen kann und die sog. Fortbildung des Lehrers in sich schliefst. Freilich nimmt sehr oft die direkte Vorbereitung auf die Schule des Lehrers Zeit und körperliche wie geistige Kraft so stark in Anspruch,*) dafs die in zweiter Linie stehende Weiterbildung bedeutend begrenzt wird. »Es ist Pflicht eines jeden, auch seine Kräfte zu schonen und zu erhalten, zunächst eben deshalb, dafs er seiner nächstliegenden Pflicht, dem Schulehalten, ungeschwächt nachkommen kann.« Jedoch das sicherste Mittel zum Fortbilden ist die sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht. Wer immer gewissenhaft sich vorbereitet, dient treu seiner Fortbildung. Wie jede unmittelbare Präparation, so wird auch die mittelbare Vorbereitung ihr Augenmerk auf Sache und Methode, auf Fachwissenschaft und Schulwissenschaft zu lenken haben. Viel, unendlich viel wird vom Lehrer verlangt, weshalb es immer heifst: »Der Lehrer sei ein ganzer Mann«, also gründlich und vielseitig gebildet. Seine Berufsarbeit gibt ihm ja auf Schritt und Tritt neue Rätsel auf. Von Anfang an kann der Lehrer aber unmöglich ein ganzer Mann sein; er möchte dem Ritter in der Sage gleichen, der, um den Schatz zu heben, sich nicht umsehen durfte; er möchte in stiller Tätigkeit unablässig auf sein schweres und verantwortungsreiches Amt schauen und alles Zerstreuende und Fremdartige meiden. Er möchte Sinn haben für alles Hohe und Tiefe, was den deutschen Geist bewegt. »Wer klug ist, lehnt alle zerstreuende Anforderungen ab und beschränkt sich auf ein Fach und wird tüchtig in einem.« (Goethe zu Eckermann am 24. Februar 1824.) Doch ein Lehrer wird sich bei seiner allgemeinen Fortbildung nicht lediglich auf sein »Steckenpferd« und Interessengebiet beschränken, sondern seinen »frohen« Fleifs auch darauf richten, die auf dem Seminar empfangene Vorbildung und »Präparation« auf seinen Beruf zu vervollkommnen, weiter auszubauen; der Lehrer wird allezeit ein redlich Strebender sein. Schon sein Unterricht läfst es ihm vor Augen treten, welche Fäden wieder aufzunehmen und weiter zu spinnen sind. Zeitungsbildung, die ihr bifschen Weisheit aus Tageblättern schöpft, genügt ihm nicht. Er wird hin und wieder ein Werk studieren, das seinen Gegenstand auf wissenschaftlicher Grundlage, aber in allgemein verständlicher, anregender Weise behandelt, ich denke z. B. an die »deutsche Sprache« von Behaghel (Leipzig, G. Freitag), an »Unsere Muttersprache« von O. Weise (Leipzig, Teubner). Lebhaft interessiert er sich auch für »schöne Literatur« und für ein »gutes Buch«. Daneben treibt er theoretisch und praktisches Studium mit den Problemen der Pädagogik und hört so oft als möglich bei erfahrenen Berufsgenossen zu, liest fleifsig methodische Schriften und schulpraktische Zeitungen, besucht Konferenzen, die manches durch Selbstlernen gewonnene einseitige und schiefe Urteil in der Aussprache mit gleichstrebenden Kollegen berichtigen. Weiter auf die wissenschaftliche und didaktische Fortbildung einzugehen, ist hier nicht der Ort. Bücher und Zeitschriften, die der Fortbildung in zweifacher Richtung dienen, gibt es ohne Zahl. »Der gründlich erarbeitete Wissensstoff ist das Rüstzeug des Lehrers, ein Schatz, aus dem er segenspendend austeilen kann, eine Quelle, aus der seine Schüler Kraft und Erquickung schöpfen, eine Flamme, die deren Seele erleuchtet

*) Aber auch allgemein menschliche Verbindlichkeiten gegen Familie und Gesellschaft machen ihre Rechte geltend.

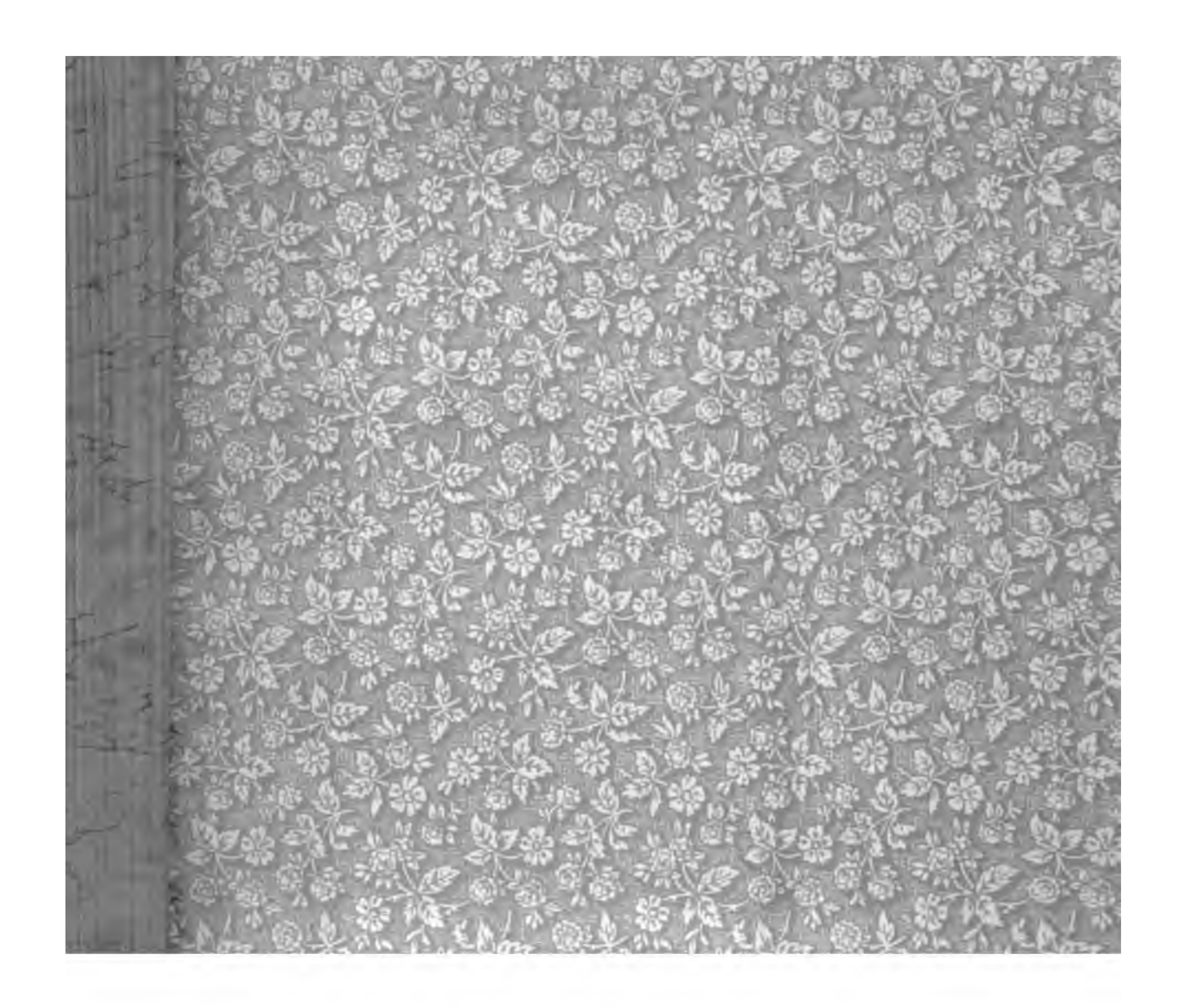
und an der sich ihre Begeisterung entzündet.« (»Deutsche Schulpraxis« 1903, S. 130.) Wohl aber darf nicht vergessen werden: Niemals sei der Lehrer bloß Büchermensch, der einzig und allein »Stuben- und Bücherleben« führt, das R. Hildebrand in den »Tageblättern eines Sonntagsphilosophen« S. 150 und anderswo so schön geißelt. Jeder Lehrer möchte eine doppelte Eigenart in sich verkörpern, der »ein sächsischer Meister künstlerischen Ausdruck verliehen in dem Goethe-Schiller-Denkmale zu Weimar. Innig vereint stehen die beiden Freunde da: der eine das sehnende Auge gerichtet in unbestimmte, verheißungsvolle Fernen; der andere fest und klar blickend in die Mannigfaltigkeit der Dinge.« (Max Schilling, Päd. Studien 1899, S. 304.) Auch der Lehrer hat — »es ist ein charakteristischer Zug des deutschen Geistes — den Blick nach dem Sternenhimmel der Ideale zu richten, aber auch kühl prüfend hineinzuschauen in die Welt der Wirklichkeit« (Päd. Studien 1899, S. 304). Er möchte den begabten Griechen gleichen, die empfänglich für das Fremde, aber der selbständigen, umprägenden Entwicklung des Empfangenen fähig waren, und gleichzeitig den Römern mit der realistischen, praktischen, der Wirklichkeit, insbesondere dem Nützlichen und Brauchbaren zugewandten Lebensanschauung. Es möchte den Lehrer bis in sein Alter die jünglinghafte Geistesstimmung des Zeitalters der Kreuzzüge mit dem Vorherrschen des Gemütes und der Phantasie und dem freudigen Kraftgefühl erfüllen.

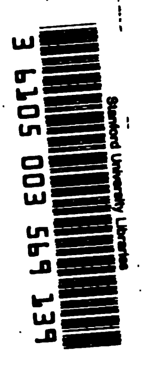
Literatur: Rein, Systematische Darstellung der Pädagogik. — Ders., Die acht Schuljahre. — Zeißig-Fritzsche, Praktische Volksschulmethodik. Leipzig. — Zeißig, Vorbereitung auf den Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. — Tögel, Didaktik und Wirklichkeit. Dresden. — Rude, Methodik. Osterwieck.

Annaberg i. S. Emil Zeißig.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.





Rein, W. ed. 130734 v.6 1907
Encyklopädisches handbuch der pädagogik.

DATE	NAME	DATE

